

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusteaduste (humanitaarsed) õppekava

Riin Buddell

ÜLDHARIDUSKOOLI ÕPETAJATE KIRJELDATUD PROBLEEMID JA  
PROBLEEMILAHENDUSVIISID EMOTSIONAAL- JA KÄITUMISRASKUSTEGA  
ÕPILASTE ÕPETAMISEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Ingrid Koni

Läbiv pealkiri: Probleemid ja probleemilahendusviisid

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Ingrid Koni (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Sirje Pihlap (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2013

## Sisukord

Sissejuhatus .....	3
1. Teoreetiline ülevaade .....	4
1.1. Emotsionaal- ja käitumisraskused ning nende liigitus .....	4
1.1.1. Emotsionaal- ja käitumisraskuste riski- ja kaitsetegurid. ....	6
1.2. Probleemilahendusviisid .....	7
1.2.1. Biheivioristlikud probleemilahendusviisid. ....	8
1.2.2. Kognitivistlikud probleemilahendusviisid. ....	9
1.2.3. Ökosüsteemsed probleemilahendusviisid. ....	10
1.3. Varasemad uurimused õpetajate probleemilahendusviisidest .....	11
2. Metoodika.....	13
2.1. Valim .....	13
2.2. Andmekogumismeetod .....	14
2.3. Protseduur .....	14
3. Tulemused .....	17
3.1. Probleemsete olukordade kirjeldamine .....	18
3.1.1. Muutused. ....	18
3.1.2. Probleemid ja nende põhjused. ....	20
3.2. Probleemsete olukordade lahendamise kirjeldamine .....	22
3.2.1. Probleemide lahendamise viisid. ....	22
3.2.2. Probleemidele lähenemine. ....	25
4. Arutelu.....	26
4.1 Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad .....	32
Kokkuvõte .....	33
Summary .....	34
Tänuõnad .....	35
Autorsuse kinnitus.....	35
Kasutatud kirjandus .....	36
Lisad .....	40

### Sissejuhatus

Erinevad probleemid klassiruumis on õpetajatele rohkem või vähem tuttavad, sest mitmel moel esinevaid tunnisegamisi tuleb õpetajate hinnangul sagedasti ette (Leung & Ho, 2001). Kui aga tunnisegamised on korduvad ning probleemne käitumine esineb ühe õpilase poolt järjekindlalt, võib õpetaja hakata täheldama õpilase emotsionaal- ja käitumiskeskust.

Emotsionaal- ja käitumiskeskused on üks hariduslike erivajaduste liik, olles nendest üks kergemaid ja suurima esinemissagedusega (Kõrgesaar, 2002). Seda liiki hariduslik erivajadus on kirjeldatav kui järjekindel hälbiv käitumismuster, mis kahjustab lapse/õpilase efektiivset toimetulekut vähemalt kahes valdkonnas kolmest – koolis, kodus ja/või suhetes (Benson & Randall, 2008). Kaasava hariduse põhimõttest lähtuvalt võimaldatakse hariduslike erivajadustega õpilastele õppimine üldhariduskoolis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Sellest tulenevalt on ka hariduslike erivajaduste, sealhulgas emotsionaal- ja käitumiskeskustega õpilaste osakaal tavaklassides aastate jooksul järjest kasvanud (Kivirand, s.a.; Üldharidussüsteemi arengukava..., 2007). Õpetaja on üks esimesi, kes neid probleeme märkab ja kes peab nende õpilaste õpetamisel esinevate probleemidega toime tulema. Lähtuvalt kaasava hariduse põhimõttest ning erivajadustega õpilaste osakaalu kasvust on oluline kirjeldada üldhariduskooli õpetajatel esinevaid probleemseid olukordi ja nende lahendamisi, õpetades emotsionaal- ja käitumiskeskustega õpilasi. Uurijale teadaolevalt pole neid probleeme ja probleemilahendusviise üldhariduskooli õpetajate seas uuritud ning senised tulemused erikoolide kohta on olnud statistilised ega ole andnud teadmisi õpetajatel esinevatest probleemsetest olukordadest ega nende lahendamistest läbi nende endi kirjelduste.

Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada probleemseid olukordi, milliseid üldhariduskooli õpetajatel esineb, õpetades emotsionaal- ja käitumiskeskustega õpilasi, ning millistel viisidel õpetajad neid lahendavad.

Bakalaureusetöö koosneb neljast suuremast osast. Esimeses osas antakse ülevaade töö teoreetilisest taustast, kus tutvustatakse emotsionaal- ja käitumiskeskusi ja nende liigitamist, erinevaid probleemidele lähenemise ja lahendamise viise ning kooli võimalikke toetamise viise seoses emotsionaal- ja käitumiskeskustega õpilastega. Teises osas antakse ülevaade töö metoodikast – tutvustatakse valimi ja andmekogumismeetodi moodustamist ning kirjeldatakse töö protseduuri. Seejärel esitatakse tulemused, kus kirjeldatakse õpetajatel esinevaid probleemseid olukordi ja nende lahendamisi, õpetades emotsionaal- ja käitumiskeskustega õpilasi, ning viimaks arutelu vastavalt uurimisküsimustele.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1. Emotsionaal- ja käitumisraskused ning nende liigitus

Emotsionaal- ja käitumisraskused on üldtermin, mis kirjeldab lapsi, kelle käitumine ja/või emotsioonid takistavad või muudavad isiksuse arengut ning mõjutavad suhteid, õppimist ja eakaaslaste õppekeskkonda. Seda terminit kasutatakse siis, kui probleemid on tõsisemad kui tavapärane korrarikkumine või reaktsioon ajutisele stressiolukorrale, kuid on vähem tõsised psühhiaatrilistest kõrvalekalletest põhjustatud raskustest (Lilleoja & Konno, 2011). Kõrgesaar (2002) nendib, et emotsionaal- ja käitumisraskused on üks kergemaid ja suurima esinemissagedusega hariduslike erivajaduste liike. Benson ja Randall (2008) kirjeldavad emotsionaal- ja käitumisraskusi õpetajale äratuntavana selle järgi, et lapse käitumine on püsivalt hälbiv ning häirib tema elu vähemalt kahes valdkonnas kolmest – koolis, kodus ja/või suhetes.

Ebasoovitavat käitumist jagavad Emmer, Evertson ja Worsham (1997, viidatud Krull, 2000 j) probleemse käitumise korrarikkumise ulatuse ja püsivuse järgi nelja kategooriasse. Need on tähelepanu mittevääriavad ehk olematud käitumisprobleemid (ingl. *nonproblem*); tundi vähehäirivad käitumisprobleemid (ingl. *minor problem*); tõsine, kuid piiratud ulatusega väärkäitumine (ingl. *major problem, but limited in scope and effects*) ning püsiv ja süvenev väärkäitumine (ingl. *escalating or spreading problem*). Esimest kolme iseloomustab see, et need esinevad suhteliselt harva ega riku klassi õppekeskkonda. Küll aga rikub klassi õppekeskkonda neljas – püsiv ja süvenev väärkäitumine, mida kirjeldatakse kui ohtu ähvardavat käitumist klassikorra ja õppekeskkonnale (Emmer et al., 1997, viidatud Krull, 2000 j). Näiteks kui õpilane klassis oma tahtmist mööda ringi käib, hõigub õpetajale vahele ebaolulisi ja kõrvalisi kommentaare või jätkab õpetaja keelust olenemata tunni ajal jutustamist (Emmer, Evertson, & Worsham, 2006). Krull (2000) tõdeb, et sellise probleemse käitumise astme juures ei piisa õpilase korralekutsumisest, vaid õpetaja peab pidevalt korda rikkuvate õpilaste puhul rakendama lisaks klassi töö korraldamisele ka kindlaid samme õpilaste probleemse käitumise kõrvaldamiseks.

Quay ja Quay (1965, Lindgren & Suter, 1994 j) on iseloomustanud kolme põhilist murdeealiste laste probleemse käitumise liiki (vt tabel 1), millest isiksuse ning käitumisprobleemid on selle töö juures olulised, olles kõrvutatavad vastavate emotsionaal- ja käitumisraskuste liikidega – internaliseerunud ja eksternaliseerunud emotsionaal- ja käitumisraskustega.

Tabel 1. Kolme põhilist murdealiste laste probleemse käitumise liiki iseloomustavad sümptomid (Quay & Quay, 1965, viidatud Lindgren & Suter, 1994 j)

Isiksuse probleemid	Käitumisprobleemid	Emotsionaalsest ja sotsiaalsest ebaküpsusest tingitud probleemid
ei naudi nalja	rahutu	rahutu
kartlik	tähelepanu otsiv	iseteadlik
tunneb alaväärsust	vahele segav	tunneb alaväärsust
mõtteisse vajunud	tormakas	mõtteisse vajunud
häbelik	vähene tähelepanu püsivus	vähene tähelepanu püsivus
tagasitõmbunud	tähelepanematu	usaldamatu
usaldamatu	huvi puudumine	kergesti segadusse sattuv
kergesti segadusse sattuv	laisk koolitöös	liigselt unistav
huvi puudumine	vastutustundetu	passiivne, mõjustatav
vastutustundetu	sõnakuulmatu	hüperaktiivne
liigselt unistav	koostöövõimetu	kergesti häiritav
eemale hoidev	passiivne ja mõjustatav	hübematu
kergesti häiritav	hüperaktiivne	närviline, ähmi täis
letargiline, tuim	kergesti häiritav	
närviline, ähmi täis	hübematu	

Internaliseerunud ehk sissepoole suunatud emotsionaal- ja käitumisraskusi iseloomustab endasse tõmbumine ja soovimatus suhelda, rahutus ja ärevus. Õpilane võib eemalduda oma mõttemaailma, napilt või vähe suhelda (suhtlusoskuste puudulikkus), olla põhjusega kartlik, eemaletõmbunud, kaevata sagedasti tervise üle, kalduda depressiooni, puududa koolist järjekindlalt ja põhjusega, kindlates sotsiaalsetes olukordades mitte rääkida (valikuline mutism<sup>1</sup>) (Kõrgesaar, 2002; Lilleoja & Konno, 2011; Tropp, 2010). Kõrgesaar (2002) lisab, et tüdrukud kalduvad olema pigem sissepoole, poisid pigem väljapoole suunatud emotsionaal- ja käitumisraskusega.

Eksternaliseerunud ehk väljapoole suunatud emotsionaal- ja käitumisraskusi iseloomustab murede ja pingete väljaelamine väljakutsuva käitumise ja füüsilise ja verbaalse vägivalla näol, tõrksus ja trotslikkus. Õpilane võib olla kohalpäsimatu, vahele segav ja kaaslasti tülitav, kaaslaste algatatud koostegevust tõrjuv. Ta võib teisi rusika või jalaga lüüa või teistega kakelda, õpetajat eirata, õpetaja juhenditele mitte reageerida, ülesannete täitmise pooleli jätta, olla allumatu, vihastada, kaevata, vaielda, valetada, varastada, vandaalitseda (Kõrgesaar, 2002; Lilleoja & Konno, 2011; Tropp, 2010). Webster (s.a.) esitab kaks kriteeriumi, mille järgi diagnoositakse eksternaliseerunud emotsionaal- ja käitumisraskusi.

<sup>1</sup> psüühilistest teguritest tulenev kõnelemisvõimetus

Nendeks on korduv ja püsiv käitumismuster, mille tõttu teiste õigusi ja ühiskonna norme või reegleid rikutakse, ning käitumismuster, mis kahjustab sotsiaalseid suhteid ja õpitulemusi.

Õpetajatele märgatavamad ja enam probleeme tekitavad on eksternaliseerunud ehk väljapoole suunatud raskused, sest need segavad tunnis korda ega lase õpetajal tundi läbi viia nii, nagu õpetaja seda on plaaninud. Lisaks on eksternaliseerunud raskused emotsionaal- ja käitumiskustega laste ja noorte seas valdavad (Lane, Gresham, & O'Shaughnessy, 2002). Internaliseerunud ehk sissepoole suunatud raskustega õpilased võivad jääda aga tähelepanuta, kuna nad on endassetõmbunud ning nende käitumine ei sega teisi nende passiivsuse tõttu (Krull, 2000; Lindgren & Suter, 1994). On aga olukordi, kus internaliseerunud raskused hakkavad segama – õpilane eirab õpetajat ja tema küsimusi soovimatusest suhelda, mistõttu ei osale kaasõpilastega ühistegevuses (nt rühmatöös).

**1.1.1. Emotsionaal- ja käitumiskuste riski- ja kaitsetegurid.** Et õpetajal oleksid olemas tugipunktid emotsionaal- ja käitumiskustega õpilase abistamise plaanimisel ja läbiviimisel, on oluline teada emotsionaal- ja käitumiskuste riski- ja kaitsetegureid. Neid teades saab õpetaja tegeleda riskitegurite vähendamisega ning toetuda olemasolevatele kaitseteguritele (Tropp, 2010). Lane jt (2002) lisavad, et riskitegurite kompenseerimiseks on äärmiselt oluline täiustada kaitsetegureid. Alljärgnevas tabelis 2 on toodud emotsionaal- ja käitumiskustega seonduvad riski- ja kaitsetegurid lapse, kooli, kodu ja ühiskonna tasandil.

Tabel 2. *Emotsionaal- ja käitumiskustega seonduvad riski- ja kaitsetegurid lapse, kodu, kooli ja ühiskonna tasandil (Lane et, al., 2002; Tropp, 2010)*

	Riskitegurid	Kaitsetegurid
Laps	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vähene seltsivus, kergesti ärrituvus</li> <li>- traumad, neuroloogilised kahjustused</li> <li>- edutus koolis, madalad võimed, halvad sotsiaalsed oskused, suheteprobleemid</li> <li>- madal enesehinnang</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seltsivus</li> <li>- kõrge võimed, kooliedukus</li> <li>- head sotsiaalsed oskused, toetavad suhted</li> <li>- optimaalselt kõrge enesehinnang</li> </ul>
Pere ja kodu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vanemate psühhopatoloogia, kriminaalne käitumine, alkoholism, toimetulematus</li> <li>- direktiivsed, laste suhtes kriitilised vanemad</li> <li>- eiravad või ülehooldavad vanemad</li> <li>- vägivald, väärkohtlemine peres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vanemate haritus, sotsiaalne kompetentsus</li> <li>- autoriteetne kasvatusviis</li> <li>- toetavad, turvalised suhted, olulise täiskasvanu tugi</li> </ul>

Kool ja laiem keskkond	- palju inimesi koos	- toetav koolikeskkond
	- reeglite ja piiride puudumine	- õpetajate ettevalmistus mure märkamiseks
	- halvad õpetajatevahelised suhted	- olulise täiskasvanud tugi, toetav suhe õpetajaga
	- autoritaarsed või eiravad õpetajad	
	- pinged, kuritegevus kogukonnas	
	- vägivald meedias	

Lane jt (2002) tõdevad, et tavaliselt sekkuvad õpetajad alles siis, kui probleem on käes, mitte aga siis, kui on näha riskitegureid. Seega võib õpetajate reageerimine probleemset käituvale õpilasele olla erinev, olenevalt sellest, kui palju õpetaja teab nendest probleemidest, nende riski- ja kaitseteguritest ning võimalikest abi saamise võimalustest. Käesolev töö ei keskendu aga õpetajate teadmistele, vaid püüab kirjeldada neid olukordi, kus õpetajad on pidanud toime tulema, ja nende olukordade lahendamise viise.

### 1.2. Probleemilahendusviisid

Sageli on õpetajate suurimaks probleemiks klassis distsipliini hoidmine ja pidevalt tunde segavad õpilased (Leung & Ho, 2001). Tunnirahu rikkuvate õpilaste kõrval ei tohi aga tähelepanuta jääda endassetõmbunud internaliseerunud raskustega õpilased (Lindgren & Suter, 1994). Seega tuleks õpetajatel mingil viisil sekkuda nii eksternaliseerunud kui ka internaliseerunud emotsionaal- ja käitumiskustega õpilaste käitumise parandamiseks. Van Dick ja Wagner (2001) on leidnud kinnitust, et õpetajate adaptiivsete ehk kohandamisel või kohanemisel põhinevate probleemilahendusviiside kasutamine vähendab õpetajate läbipõlemisohtu, samal ajal kui õpetajate ignoreeriva ja probleemseid olukordi vältivad strateegiad seda suurendavad. Lisaks nendivad Tropp ja Saat (2010), et isegi tõsiste käitumisprobleemidega õpilased võivad luua õpetajatega positiivseid suhteid, mis annavad käitumisprobleemidega õpilastele võimaluse õppida kohasemaid käitumisi ja seetõttu võib langeda nende probleemide esinemissagedus. Head ja positiivsed suhted õpetajaga julgustavad õpilast olema vastutustundlik oma käitumise ja õppimise suhtes (Geng, 2011). Internaliseerunud raskustega õpilastele tuleb aga läheneda probleemi pikkamisi lahendades, et oma lähenemisviisi toimet tajuda ja õpilast aidata nii, et see ei häiriks ega tekitaks temas vaenulikkust (Lindgren & Suter, 1994). Kuigi õpetajad mõistavad, et nad pole kõikvõimsad, tuleb neil siiski teha aine õpetamise kõrval ka keerulist pedagoogilis-psühholoogilist tööd (Leppik, 2008) – õpetaja ei tegele mitte ainult õppetööga, vaid aitab õpilastel ka reguleerida nende tundeid ja käitumist (Tropp & Saat, 2010).

Kirjutades ühe üsna tavalise probleemidega poisi Madise loost (12-aastane, hüperaktiivsus, üldhariduskool), sõnab Leino (2009), et sageli algab sekkumine hinnangu

andmisest probleemsele käitumisele. Ka Tropp (2010) ütleb, et esimene asi, mida õpetaja teha saab, on õpilase muret märgata. Seega võib esimeseks sammuks probleemi lahendamisel pidada juba seda, et õpetaja märkab ja teadvustab lapse probleemi. Leino (2009) lisab aga, et ainult esimese sammu juurde jäämine on kui sildistamine, mis ainuüksi lahenduse poole ei vii. Seega tuleks õpetajal astuda samme ka probleemide lahendamise suunas.

Ayers, Clarke ja Murray (1996) ning Cooper, Smith ja Upton (1995) (viidatud Kõiv, 2007 j) on esitanud kolm teoreetilist lähtekohta probleemide lahendamisel. Nendeks on biheivioristliku, kognitivistliku ja ökosüsteemse lähenemisega probleemilahendusviisid.

**1.2.1. Biheivioristlikud probleemilahendusviisid.** Biheivioristliku lähenemise järgi on probleemne käitumine õpitud käitumine, mida õpitakse klassikalise või operantse tingimisega. Seetõttu on käitumine sekkumise teel muudetav (Wearmouth, 2009), kasutades negatiivset ja positiivset kinnitamist ning karistust. Positiivne kinnitus<sup>2</sup> ehk premeerimine jaguneb laias laastus kolmeks: materiaalne (maiustus, raha, auhind, ihaldatud asja vastu vahetatav žetoon); sotsiaalne (kiitus, austus, tunnustus, õpetaja ja klassikaaslaste tähelepanu); tegevuslik premeerimine (võimalus osa võtta ihaldatud tegevusest, mängida) (Brophy, 2003). Negatiivne kinnitus<sup>3</sup> sisaldab õpilase vabastamist ebameeldivusest, kui õpilane teostab soovitud käitumise. Näiteks toimib negatiivse kinnitusena ebaõnnestunud kontrolltöö parandamine, kus õpilane saab võimaluse tõsta oma hinde seisu paremini õppides. Karistuseks on õpilase jaoks kõik, mis on talle ebameeldiv ja mis sunnib teda probleemsest käitumisest loobuma, näiteks õpilase jätmine pärast tunde (Krull, 2000).

Üheks efektiivseks tasustusel põhinevaks meetodiks on õpilase päevase rapordikaardi kasutamine. Selleks tehakse õpilasele kirjalik vorm (nt vihik), kus iga aine õpetaja hindab tunni lõppedes õpilase käitumist ja töösse suhtumist, ning lepitakse lapsevanemaga kokku tasustamisviisid, mida soovitud käitumise esinemisel kasutada (Krull, 2000). Uurimused (Barth, 1979; Chafouleas, Riley-Tillman, & Sassu, 2006) on näidanud, et see sekkumisviis võimaldab koostöös lapsevanematega õpilase käitumist parandada ning võimaldab anda tagasisidet ka õpilasele endale. Samal ajal suurendab see õpetaja ja lapsevanema vahelist koostööd (olles nii ka ökosüsteemne probleemilahendusviis (vt alapeatükki 1.2.3)).

Benner, Sanders, Ralston ja Ron Nelson (2012) on tõestanud positiivset mõju õpilase probleemsele käitumisele aeg-maha meetodiga. Meetod koosneb viiest etapist: 1) *täpsustav nõue* – õpetaja kasutab lühikest sõnalist lausungit, et saada ebasobivalt käituvat õpilast

<sup>2</sup> tasustus

<sup>3</sup> sündmus, mille toime vähenemine toob kaasa soovitud käitumise sagenemise



kuuletuma; õpetaja ei kasuta hoiatamist, ähvardamist ega valikuvariantide andmist;

2) *sekkumine* – kui õpilane ei kuuletunud, siis juhatab õpetaja õpilase teise, n-ö järelemõtlemiseks määratud ruumi sealse õpetaja juurde; 3) *reflekteerimise periood* – õpilane rahuneb järelemõtlemisruumis ja saab ise segamatult oma käitumist analüüsida; 4) *arutelu periood* – õpetaja küsib õpilaselt, et see sõnastaks ise käitumise, mis aeg-maha meetodi kasutamise esile kutsus; õpilane peab seejuures olema rahunenud ja vastama kirjalikult kolmele küsimusele: milline oli sinu käitumine; mida pead sa tegema teisiti klassi naasnuna; kas sa suudad seda teha; 5) *klassiruumi naasmine* – õpilane läheb klassi tagasi koos vastatud küsimustega ning näitab vastuseid õpetajale; seejärel aitab õpetaja õpilase uuesti töösse kaasata. Kõigi etappide juures jääb õpetaja rahulikuks ega näita välja erilisi emotsioone (ei vihastu ega solvu). Kui õpetaja on õpilastele seda sekkumisviisi tutvustanud, siis võib see töötada ka ilma teise õpetaja abita, jättes õpilase iseseisvalt rahunema ja enda käitumist kirjalikult reflekteerima. Brophy (2003) sõnul on aeg-maha meetodit võimalik kasutada kui karistust (valikust eemale jätmine, klassikaaslastest eemaldamine) või kui abistamise vormi (võimalus eemalduda survest või piinlikust olukorrast, anda aega maha rahunemiseks ja reflekteerimiseks).

Õpilasel aitab enda käitumist ja sellega kaasnevaid tagajärgi näha ka õpetajaga sõlmitud leping. Distsiplineerimist lepinguga tuleb alustada osapoolte kohustuste kindlaks tegemisega – lepitakse kokku, milline peab olema õpilase käitumine, milline tasustus. Leping võib olla nii kirjalik kui ka suuline, kuid kirjalik leping on selline, mis võib õpilasel olla talle nähtavas kohas (nt õpilaspäeviku vahel), et õpetaja saaks sellele vajadusel viidata ja seda õpilasele meelde tuletada (Brophy, 2003; Krull, 2000).

**1.2.2. Kognitivistlikud probleemilahendusviisid.** Kognitivistliku lähenemise järgi on käitumine seotud hoiakute ja suhtumistega. Sekkumisviiside põhimõte on tegelemine õpilase suhtumiste, hinnangute, arvamuste ja hoiakute muutmisega, mille tagajärjel muutub ka käitumine. Sekkumisviisiks võib olla probleemilahendus- ja sotsiaalsete oskuste õpetamine, enesekontrolli õpetamine ja rõhutamine, eneserefleksiooni ja käitumise hindamine, tunnete kontrollimise õhutamine, õpilase enesehinnangu tõstmine (Ayers et al., 1996; Cooper et. al., 1995, viidatud Kõiv, 2007 j). Brophy (2003) sõnul kasutatakse kognitivistliku lähenemisega sekkumisviise eemaletõmbunud õpilaste puhul, kellel on internaliseerunud probleemid. Õpilasele õpetatakse enda käitumise fikseerimist käitumispäevikusse, antakse konkreetsed käitumisreeglid või tegevuste järjestus ning vastavat käitumist või tegevusi harjutatakse ning antakse õpilasele tagasisidet (Tropp, 2010). Riney ja Bullocki (2012) uurimuse järgi annab

internaliseerunud raskuste puhul positiivseid tulemusi sotsiaalsete oskuste treening. Selle käigus õpetatakse vestluse algatamise ja ülalpidamise strateegiaid, käimasolevatesse mängudesse või ühistegevustesse liitumist, koos töötades mängimist ja õppimist ning probleemide lahendamist läbirääkimise, mitte agressiivsuse kasutamise teel (Brophy 2003).

**1.2.3. Ökosüsteemsed probleemilahendusviisid.** Ökosüsteemse lähenemise järgi on probleemne käitumine seotud ebaefektiivse interaktsiooniga õpilase ning õpetaja, lapsevanema, kooli või kogukonna vahel. Pööratakse tähelepanu interaktsioonile ja süsteemidele kui tervikutele (nt kool kui terviksüsteem) ning süsteemi erinevatele osadele. Probleemilahendusviisideks on koostöö õpilase vanematega, konsultatsioon ja nõustamine, õpilase toetamine ühest klassist teise minemisel (Ayers et al., 1996; Cooper et al., 1995, viidatud Kõiv, 2007 j). Eespool kirjeldatud õpilase käitumist hindav rapordikaart on ühelt poolt biheivioristlik (tingimine), teisalt aga ökosüsteemne (koostöö lapsevanemaga).

Ka kooli tugi õpetajatele on ökosüsteemne probleemilahendusviis. Kooli toe all mõeldakse selles töös kooli juhtkonnalt võimaldatavaid tugisüsteeme (nt tugispetsialistid, käitumise tugikava ning spetsiaalsed klassid). Nende juures kasutavad õpetajad probleemide lahendamisel juhtkonna ning ka kolleegide abi ja tuge. Van Dicki ja Wagneri (2001) järgi on õpetaja toimetulekule positiivne mõju koolijuhi toetusel – kui õpetajad tajuvad kindlat tuge, on nad aktiivsemad probleeme lahendama. Seega oleneb õpetajate tegevus koolijuhi ja juhtkonna tegevusest ja toetusest. Näiteks eespool kirjeldatud aeg-maha meetodi kasutamist kirjeldab Sterrett (2012) kui üht õpetaja võimalikku toetamise võimalust koolijuhilt.

On mõistetav, et õpetaja ei ole psühholoog ega terapeut, kelle oskuste ja kohustuste hulka kuuluksid emotsionaal- ja käitumiskasvatusega õpilase probleemi(de) (täielik) lahendamine. Seega on kasulik kaasata tugispetsialiste (Lindgren & Suter, 1994). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) on sätestatud, et õpilasele tagatakse vähemalt eripedagoogi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi (tugispetsialistide) teenus. Tugispetsialisti teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning selle korraldab direktor. Lisaks on õpilase arengu toetamiseks kohustus korraldada temaga koolis vähemalt üks kord õppeaasta jooksul arenguvestlus, mille põhjal lepatakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides. Kuna ka emotsionaal- ja käitumiskasvatuse liigituvad hariduslike erivajaduste alla, siis saab põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi direktor määrata õpilase õppe ja arengu toetamiseks isiku, kes teeb koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega ettepanekuid õpetajale, vanemale ja direktorile edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks või täiendavate uuringute läbiviimiseks.

Püsivate käitumisraskustega õpilastele võib olla abiks ka käitumise tugikava rakendamine (Õpilaste käitumise..., 2009), mis on esitatud individuaalse õppekava (IÕK) ühe kasutusvariandina (Individuaalse õppekava..., 2004). See koostatakse koos tegevuskavaga siis, kui IÕK rakendamise otsus on positiivne. Käitumise tugikava koostatakse õpilasele, kellel esinevad käitumisraskused või kelle õpipädevuse omandamisraskused on otseselt seotud õpilase käitumisprobleemidega ainetundides, õpimotivatsiooni puudumisega jms. Käitumise tugikava toetub õpilase tugevatele külgedele, huvidele, vajadustele ning peab olema rakendatav kogu koolipäeva ulatuses. Tugikavas fikseeritakse tegevuse eesmärk ja aeg, mis kulub ühe eesmärgi täitmiseks, vältida tuleb üldsõnalisust. Lisaks eesmärgile fikseeritakse kasvatustöö sisu (strateegiad ja tugikava elluviijad). Tugikava rakendamisel jälgitakse edusamme ja tagasilööke, mis fikseeritakse ja analüüsitakse IÕK koostajatega. Analüüsi tulemusel täpsustatakse ja konkretiseeritakse tegevuse eesmärki või tehakse muudatusi strateegiate osas. Käitumise tugikava töö sarnaneb psühholoogi töötappidega, milleks on õpilase psühholoogiline kirjeldamine, IÕK realiseerimises osalemine, IÕK täitjate nõustamine (parandusõppe õpetaja, logopeed, klassi-, aineõpetaja, sotsiaalpedagoog ja/või sotsiaaltöötaja, lapsevanem). Psühholoog saab konsulteerida õpetajat lapse psüühiliste funktsioonide arendamise osas ja soovitada, millist tüüpi ülesandeid, vahendeid on otstarbekas kasutada (Individuaalse õppekava..., 2004; Õpilaste käitumise..., 2009).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi võib koolis moodustada hariduslike erivajadustega õpilaste klasse põhiharidust omandavatele käitumisraskusega õpilastele (kuni 12 õpilast klassis), et luua vajalikud tugiteenused, mida tavaklassis pole võimalik tagada. Sarnaselt biheivioristlikele ja kognitivistlikele probleemilahendusviisidele rakendatakse käitumisprobleemidega õpilaste klasside õppekorralduses (Hariduslike erivajadustega..., 2010) käitumisharjumuste korrigeerimist ja pööratakse tähelepanu soovitud käitumismallide omandamisele. Kõnealuseid õpilasi toetavad vajadusel ka spetsialistid ning individuaalse käitumise tugikava, mille koostamist tutvustati eespool.

### ***1.3. Varasemad uurimused õpetajate probleemilahendusviisidest***

Kõivu (2007) erikooli pedagoogilise personali rakendatavaid sekkumisviise uuriva töö tulemustes ilmnes, et kõige enam kasutatakse positiivset kinnitamist, mis on tasustamisel väljenduv biheivioristliku teooria lähtekoht. Sagedasti kasutati ka õpilase positiivse minapildi, prosotsiaalse käitumise (viisaka käitumise õpetamine, usaldus ja hoolivus, empaatia) ja positiivsete väärtuste kujundamist ning õpilase arengu pidevat individuaalset jälgimist ja hindamist. Viimased on kõik kognitivistlikust lähenemisest tulenevad

probleemilahendusviisid, mille järgi on käitumine muudetav õpilase suhtumiste, hinnangute, arvamuste ja hoiakute muutmisega.

Andreou ja Rapti (2010) uurisid algkooli õpetajate sekkumisviise õpilaste probleemse käitumise korral. Tulemustes ilmnes sekkumisviiside erinevus olenevalt õpetajate tööstaažist. Väiksema õpetajatöökogemusega õpetajad vastasid, et püüavad õpilase probleemset käitumist vähendada õpilases kindlustunnet ja usaldust tekitades. See on kooskõlas seisukohaga, et algajad õpetajad eelistavad (kognitivistlikke) sekkumisviise, mis toetavad õpilase sotsiaalset ja emotsionaalset heaolu. Teisalt aga ilmnes, et pikema kui 10-aastase staažiga õpetajad kasutavad rohkem premeerimist, mis on biheivioristlik probleemilahendusviis. Uurijad aga tunnistavad, et ei ole teada, kas uuritavad vastasid nii enda kogemustele toetudes või andsid sotsiaalselt soovitavaid vastuseid.

Gulcan (2010) jagas õpetajate probleemilahendusviisid kolme kategooriasse, milleks olid suhtlemisel põhinevad meetodid (*communication methods*), survestamisel ja ähvardamisel põhinevad meetodid (*pressure and threatening methods*) ja füüsilise karistuse meetodid (*physical punishment methods*). Tulemustest ilmnes, et õpilased tajusid kõige rohkem kasutatavat suhtlemisel põhinevaid meetodeid ning kõige vähem füüsilise karistuse meetodeid, mis on seaduslikult keelatud, kuid mille kasutamise tõi esile 25,9% uurimuses osalenud 316 õpilasest. Suhtlemisel põhinevate meetodite alla kuulusid suuline hoiatus, soovitus andmine ja silmside, mis pole aga sageli probleemi lahendamisel tulemuslikud. Sellest tulenevalt esitab Gulcan soovitus, et suhtlemisel põhinevate meetodite eesmärk sõnelemise ja nõuandmise asemel peaks olema püüd õpilast ja tema käitumise põhjusti mõista. Lindgren ja Suter (1994) lisavad, et järsk ja otsene lähenemine probleemsele käitumisele jõuab harva tegeliku taustani ning õpetaja ei saavuta sellise lähenemisega midagi. Üleliia vaiksete õpilaste puhul on õpetajad pigem ebakindlad, kuidas toimida. Nad püüavad kasutada klassikaaslaste kaasamist (*peer-focused strategies*) ja otsivad võimalusi suurendamiseks sotsiaalset interaktsiooni (Coplan, Hughes, Bosacki, & Rose-Krasnor, 2011).

Geng (2011) on uurinud käitumis- ja tundeeluhäirega (ADHD) õpilastel rakendatavaid verbaalseid ja mitteverbaalseid sekkumisviise ning õpilaste reageeringuid nendele. Ta tõi välja, et verbaalsed sekkumisviisid andsid vaid hetkeks selle tulemuse, mida õpetaja soovis, ja nentis, et mitteverbaalsed sekkumisviisid võivad anda paremaid tulemusi õpilaste tähelepanu tõmbamisel ning probleemse käitumise vaos hoidmisel. Seega on õpetaja probleemilahendus- ja probleemsele käitumisele lähenemise viisil selge mõju käitumis- ja tundeeluhäirega õpilase käitumisele ning on oluline, et õpetajad mõistaksid nende probleemilahendusviiside

tulemuslikkust ja sobivust käitumis- ja tundeeluhäirega õpilastele ning samamoodi ka emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastele.

Emotsionaal- ja käitumisraskused, olles üks kergemaid, kuid sagedamini esinevaid probleeme, nõuavad õpetajatelt mingilgi moel sekkumist. Sekkumine oleneb aga koostöö tegemisest erinevate osapooltega (juhtkonnaga, tugisikutega, vanematega) ja ka õpetaja teadmistest riski- ja kaitseteguritest ning erinevatest abistamise võimalustest.

## **2. Metoodika**

Käesoleva bakalaureusetöö puhul on tegemist kvalitatiivse uurimusega. Kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine seejuures üldistusi tegemata (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Bakalaureusetöö eesmärk on kirjeldada probleemseid olukordi, milliseid üldhariduskooli õpetajatel esineb, õpetades emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilasi, ning millistel viisidel õpetajad neid lahendavad. Töö eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millisena kirjeldavad üldhariduskooli õpetajad emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel esinevaid probleeme?
- 2) Millisena kirjeldavad üldhariduskooli õpetajad emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel esinevate probleemide lahendamist?

Uurimuse andmete kogumiseks kasutati individuaalintervjuud, mis võimaldab uuritavatel kirjeldada oma mõtteid, tundeid ja kogetut (Hirsjärvi et al., 2010; Petty, Thomson, & Stew, 2012). Järgnevalt on kirjeldatud uurimuse valimit, andmekogumismeetodit ning protseduuri.

### **2.1. Valim**

Valim koostati eesmärgipäraselt uurimuse jaoks asjakohastest uuritavatest (Petty et al., 2012). Uuritavateks olid kolm üldhariduskooli õpetajat, kellega uurija võttis ühendust e-posti teel, tutvustades ka uurimuse eesmärgi (kiri õpetajale lisas 1). Lisaks oli õpetajate valimisel kriteeriumiks vähemalt 10 aastat tööstaaži, mida Krull, Oras ja Sisask (2007) on hinnanud üheks ekspertõpetaja kriteeriumiks ning ajaks, millest alates õpetaja tööekspeidamised õppimisega seonduvatest aspektidest jäävad püsivaks. Lisaks on kogenud õpetajad kompetentsemad õpilaste käitumise hindamisel (Lindgren & Suter, 1994). Õpetajate taustaandmed on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. *Uurimuses osalenud õpetajate taustaandmed*

Õpetaja	Vanus	Tööstaaž	Õpetatav aine	Õpetatavad kooliastmed
Liis*	66-aastane	40+ aastat	eesti keel, kirjandus, inimeseõpetus	II, III, IV
Kaia*	44-aastane	16 aastat	vene keel, inimeseõpetus	II, III, IV
Piia*	56-aastane	33 aastat	eesti keel, kirjandus	II, III, IV

\* Õpetajate nimed on asendatud pseudonüümidega

## 2.2. Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud individuaalintervjuud (lisa 2). Intervjuu sobib kasutada, kui tahetakse uurida, mida inimesed mõtlevad, tunnevad, kogevad (Hirsjärvi et al., 2010; Petty et al., 2012). Intervjuu koostamisel sai uurija osaliselt toetuda Tõnissoni, Salumaa ja Klaasseni (2011) tutvustatud käitumise A-B-C analüüsile, mille käigus kirjeldatakse (A) probleemsele käitumisele vahetult eelnenut, (B) probleemset käitumist ning (C) seda, mis sai pärast sekkumist. Uurimisküsimuste tervikliku kava koostas uurija ise ning see koosnes neljast alateemast: 1) muutuste kirjeldamine, 2) probleemide kirjeldamine, 3) probleemide lahendamise kirjeldamine ning 4) kooli toe kirjeldamine.

Andmekogumismeetodi valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu eksperdiga, kes on olnud kooliõpetaja ning kes on õpetanud ka vähemalt üht emotsionaal- ja käitumisraskusega õpilast. Pärast pilootintervjuud intervjuu küsimustes sisulisi muudatusi ei tehtud, kuna nende mõistmisel raskusi ei tekkinud. Muudeti aga palvet õpetajatele – enne paluti õpetajal mõelda ühele probleemsele olukorrale ja kirjeldada seda ning selle lahendamist, mis aga (nagu piloteerimisel ilmnes) piiras õpetaja võimalust oma kogemustest rääkimisel. Pärast piloteerimist paluti õpetajatel kirjeldada mitmeid erinevaid probleemseid olukordi ja nende lahendamisi II ja III kooliastmes (põhikooli klassides). Samuti sai uurija soovitusi intervjuu läbiviimiseks, näiteks vältida *kas*-küsimusi ja hinnangute andmist sõnadega *jah, just* (selle asemel kasutada *mhmh*). Lisaks muudeti õpetajatele saadetavat kirja vähemametlikuks, sest liigne ametlikkus võib olla hirmutav.

## 2.3. Protseduur

Uurimuse teoreetilise osaga tutvumine toimus kogu töö vältel (oktoober 2012 – aprill 2013), poolstruktureeritud intervjuu kava koostati ajavahemikus november-detsember 2012 ning pilootintervjuu viidi läbi 2012. aasta detsembris. Intervjuud õpetajatega viidi läbi jaanuaris-veebruaris 2013. Intervjuud lindistati diktofoniga ning üks intervjuu kestis 45–60 minutit. Esimese intervjuu järel hinnati tulemusi eksperdiga, mis Laheranna (2008) sõnul

suurendab uurimuse reliaablust. Uurija õppis, milliste õpetajate vastuste juures ja millistel viisidel lisainformatsiooni saada (küsida põhjendusi, selgitusi ja *miks*-küsimusi, aga ka oodata ja lasta intervjuueeritaval mõelda). Näiteks õpetaja vastusele, et *on oluline, et lapsed saaksid neid* (tugiisikuid) *kasutada*, saanuks uurija küsida veel, miks õpetaja seda oluliseks peab.

Vahetult pärast igat intervjuerimist intervjuud kuulati ja transkribeeriti, kasutades litereerimisprogrammi *VoiceWalker 2.0*, mis tõhustab salvestuste kuulamist ja erinevate lõikude taasesitamist transkriptsioonide kirjutamisel. Transkriptsioonide tekstid kirjutati sellisena, nagu need suulises kõnes olid. Õpetajate, koolide, nimetatud õpilaste ja isikute nimed asendati anonüümsuse tagamise eesmärgil pseudonüümidega. Väljavõtte intervjuu transkriptsioonist on esitatud lisas 3.

Saadud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi teel, mis sobib eelkõige mahuka teksti koondamiseks (Flick, 2006, viidatud Laherand, 2008 j; Patton, 2002) ja võimaldab uurijal mõista sotsiaalset reaalsust (Zhang & Wildemuth, 2009). Kvalitatiivset sisuanalüüsi alustati transkribeeritud tekstide kodeerimisega. Kodeerimisel kasutati tekstianalüüsi suunda, mis taotleb tekstimaterjali vähendamist parafraseerimise, summeerimise ja kategooriate moodustamisega (Laherand, 2008). Uurija luges intervjuud mitu korda läbi ning tõstis tekstiosadest esile tähtsamaid mõtteid väljendavad sõnad (Laherand, 2008), moodustades neist fraasid, mida kahe järgmise lugemise ajal täiendas. Fraasilisist ühikut eelistati sõnalisele ühikule, sest sõnaline ühik, olles liiga kitsas, võib transkribeeritud teksti killustada ning kaotada teksti tähenduse (Graneheim & Lundman, 2004). Reliaabluse suurendamiseks rakendati koos kodeerimise meetodit, mille käigus võrreldi ja arutati kaaskodeerijaga saadud fraase ja nende sisu. Erinevate arvamuste puhul arutati moodustatud fraaside ja õpetaja kirjelduste sisu üle ning jõuti üksmeelele. Esines ka üksmeelele mitte jõudmist, mille puhul märgistas uurija fraasi ning ei kasutanud seda edasises andmeanalüüsis. Näiteks õpetaja kirjeldus, et *eks see mõjub ju ka, et kas sa oled oma klassis või sa oled endale võõras keskkonnas*, tekitas eriarvamusi – kas töö endale võõraste õpilastega mõjutab õpilast, õpetajat või mõlemat. Pärast fraaside moodustamist grupeeris uurija sarnased fraasid ja moodustas koodid (Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008). Fraasidest koodide loomise näide on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. *Fraasidest koodi loomise näide*

Fraasid	Kood
õpilaste ümber paigutamine klassis sagedane ettepoole istuma panemine	} ümber paigutamine klassis
käitumisraskustega õpilase eespingis tööle panemine	

Sarnastest koodidest loodi alakategooriad, et korrastada ja rühmitada saadud koodid tähendusriikasteks kogumikeks (Laherand, 2008). Koodidest ühe alakategooria loomise näide on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Koodidest alakategooria loomise näide

Koodid	Alakategooria
keelamine	verbaalse ja tegevusliku tagasiside andmine õpilase käitumisele
hoiatamine	
ümber paigutamine klassis	
õpilase käitumise hindamine	
jne*	

\* Tabelis pole esitatud kogu koodide hulka.

Viimaseks koondati saadud alakategooriad üldistesse ning üldised kategooriad peakategooriatesse (Elo & Kyngäs, 2008). Näide kategoriseerimisest on esitatud lisas 4. Kategoriseerimisel arutati eksperdiga alakategooriate koondumist üldistesse kategooriatesse ja üldiste kategooriate koondumist peakategooriatesse, mis Graneheimi ja Lundmani (2004) sõnul suurendab tulemuste reliaablust. Arutamise tulemusena leiti alakategooriaid, mida sai kokku koondada (nt *verbaalse tagasiside andmine ja tegevusliku tagasiside andmine õpilase käitumisele* koondati üheks alakategooriaks) või mille sõnastust üldise kategooria alla kuulumise selguse huvides parandada (nt algse nimetusega alakategooria *õpilaste hoiakute ja suhtumise kujundamine* (mis kuulus üldise kategooria alla nimetusega *õpetaja ennetav lähenemine probleemidele*) parandati ja saadi alakategooria nimetuseks *õpilaste hoiakute ja suhtumise kujundamine reeglite ja kokkulepete kaudu*).

Tulemuste esitamiseks valiti transkriptsioonidest välja asjakohased tsitaadid, mis ilmestaksid kategooriaid ja saadud tulemusi. Seejuures on erinevate õpetajate tsitaadid esitatud taandreaga ning ühe õpetaja erineval hetkel lausunud tsitaadid on eraldatud märgiga /---/, näidates lisaks ka vahepealse tekstiosa väljajätu isikute identifitseerimatuses.

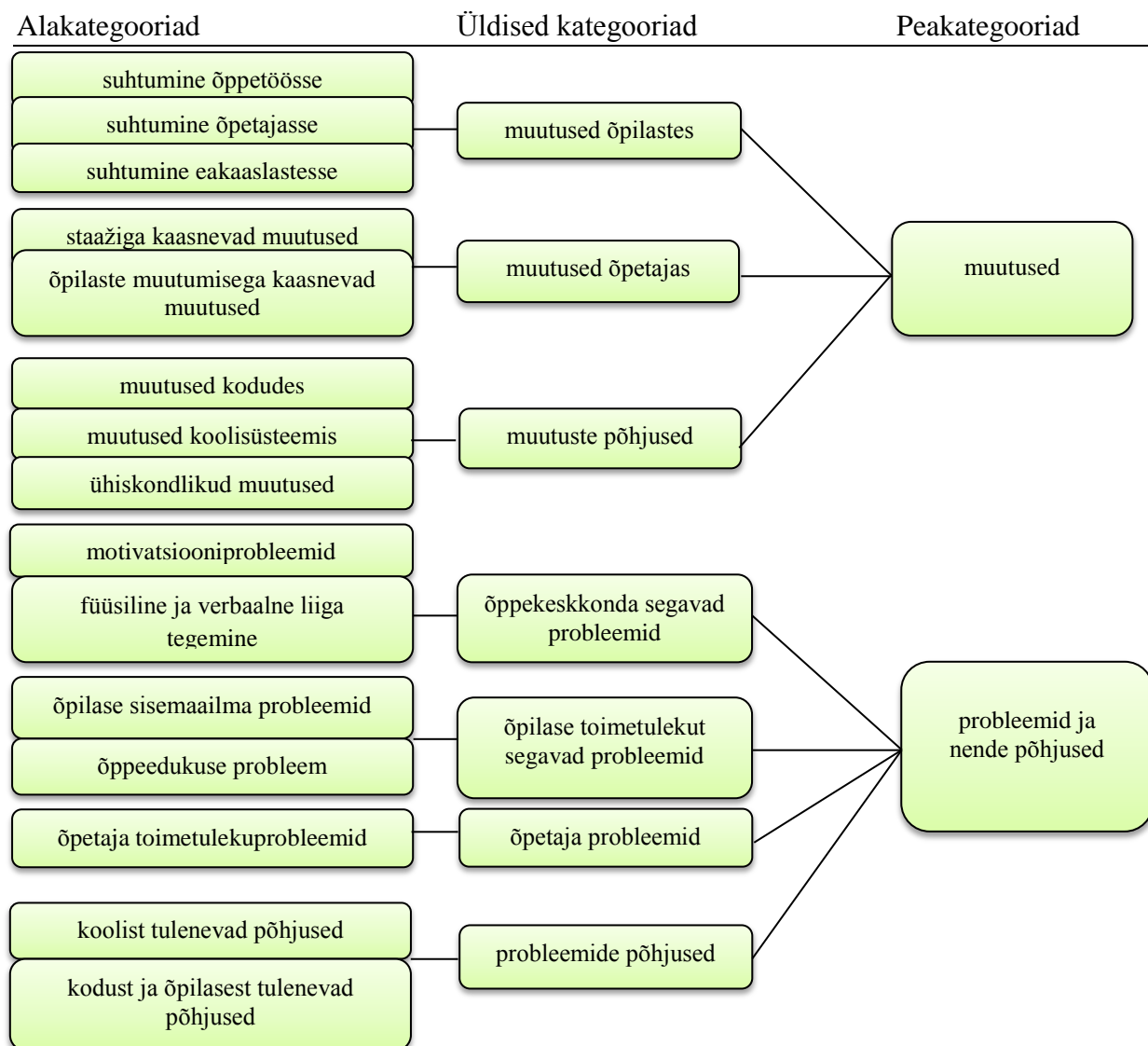
Andmeanalüüsi käigus moodustus 4 peakategooriat: 1) muutused, 2) probleemid ja nende põhjused, 3) probleemide lahendamise viisid ning 4) probleemidele lähenemine. Uurimistulemused on esitatud uurimisküsimuste ja peakategooriate kaupa.



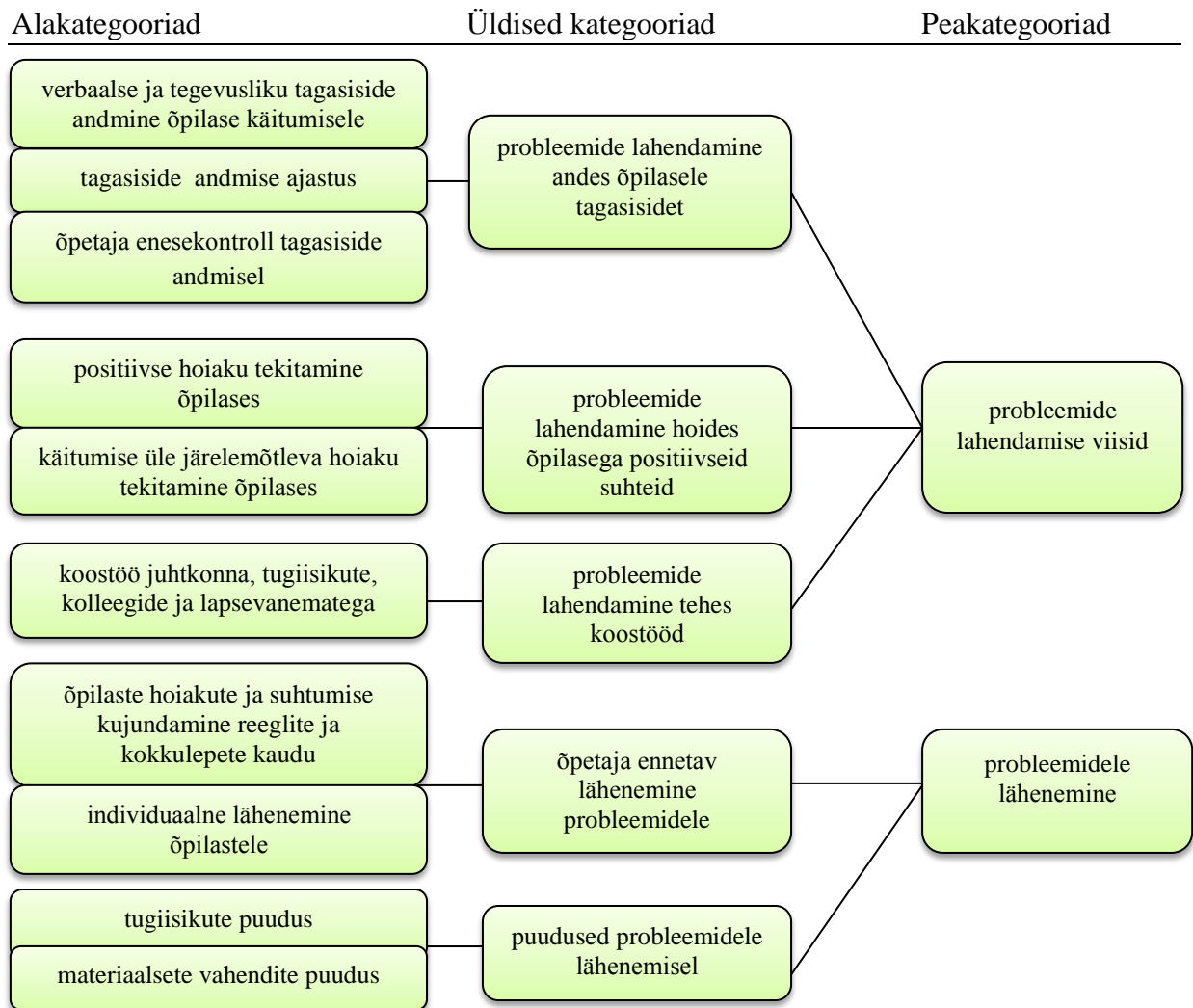
### 3. Tulemused

Uurimistöö eesmärk oli kirjeldada probleemseid olukordi, milliseid üldhariduskooli õpetajatel emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega esineb, ning millistel viisidel õpetajad neid lahendavad. Kategoriseerimisel saadi neli peakategooriat.

Tulemused esitatakse kahes suuremas peatükis (*probleemsete olukordade kirjeldamine* ning *probleemsete olukordade lahendamise kirjeldamine*) vastates nii kahele uurimisküsimusele. Alapeatükid on ühtlasi peakategooriad ning neis sisalduvad omakorda üldised kategooriad ja alakategooriad. Joonised 1 ja 2 illustreerivad kategooriate jaotust.



Joonis 1. Kategooriate jaotus probleemsete olukordade kirjeldamiseks



Joonis 2. Kategooriate jaotus probleemsete olukordade lahendamise kirjeldamiseks

### 3.1. Probleemsete olukordade kirjeldamine

**3.1.1. Muutused.** Muutuste peakategooria all kirjeldasid õpetajad muutusi õpilastes, muutusi iseendas ning muutuste põhjusi.

Uuritavad töid välja **muutused õpilastes**, mis avalduvad õpilaste suhtumises õppetöösse, õpetajasse ning eakaaslastesse. Õpilaste suhtumist õppetöösse kirjeldasid õpetajad muutumisega negatiivsemaks: pealiskaudsemaks, rahutumaks, keskendumisvõimetumaks. Negatiivsus õppetöösse suhtumisel avaldub ka tähelepanu ja suhtlemisvajaduse kasvus, mis on eelnevalt loetletud negatiivsete muutustega seotud.

*Õpilased on pealiskaudsemaks muutunud. (Liis)*

*Muutunud on see, et hästi rahutud ollakse, hästi palju on selliseid hüperaktiivseid lapsi. (Piia)*

*Kindlasti on muutunud lapsed selliseks, kas nad nüüd närvilisemaks on muutunud, aga neil on nagu tähelepanuga tõesti... keskendumisraskused on. (Kaia)*

Õppetöösse suhtumise kõrval on õpetajate kirjelduste järgi muutunud ka suhtumine õpetajasse, kes on klassis kaotanud autoriteetsust. Suhtumisel eakaaslastesse on õpetajate sõnul muutunud see, et eakaaslaste arvamus on oluline ning teineteisega harjudes kaob õpilaste puhul ka togimine ja tõrjutus.

*Kui varem oli nii, et õpetajat kardeti, siis nüüd õpetajat ei kardeta, kardetakse pigem kaasõpilase arvamust. /---/ Ka selline sinatamine on saanud sageli tavapäraseks. /---/ Nad olid võib-olla varem isegi tõrjutud, aga nüüd ma enam seda tõrjutust nii väga ei märka... (Piia)*

**Muutused õpetajas** on õpetajate kirjeldustele vastavalt staažiga kaasnevad muutused ning neist endist vähem sõltuvad muutused, mis avalduvad õpilaste ja koolisüsteemi muutuste tulemusena. Staažist tulenevate muutuste all kirjeldasid õpetajad paindlikumaks, kannatlikumaks, leebemaks ja mõistvamaks muutumist. Õpilaste ja koolisüsteemi muutustega kaasnevad muutused õpetajas puudutavad õpetajate kirjelduste järgi õpilastega suhtlemisel ajaga kaasas käimist ning õpetajate harjumist tugisikutega, sest veel mõne aasta eest ei olnud õpetajad endi sõnul harjunud probleemide lahendamisel tugisiku poole pöörduma, vaid kõike tehti ise.

*Õpihimulisemaks olen muutunud ☺. (Liis)*

*Kui oled noorem, oled isegi rangem ja nõudlikum. /---/ Ei olnud nii järeleandlik, olid jäigem, see võib-olla nurgad kuluvad ära ☺. /---/ Sa muutud nagu ise aastatega koolis, sa juba tead, millele tähelepanu juhtida, kuidas paremini mõnele lapsele läheneda, just suhetes. (Kaia)*

*Püüan noortega suhelda, nagu võib-olla aeg nõuab. (Piia)*

**Muutuste põhjustena** toovad õpetajad välja koduse olukorra muutumise vanemate tähelepanu vähenemise näol.

*Kodus ei jõua nendega nii palju tegelda, siis nad elavad selle koolis välja. (Piia)*

Õpetajad kirjeldasid õpilaste muutuste põhjusena ka toitumisharjumusi, mis samuti mõjutavad nende käitumist ja olekut klassiruumis.

*See toitumine võib olla täiesti, no ei ole selline, nagu peaks olema ühel lapsel, kellel on hästi palju õppida, kellel on palju tööd teha. (Liis)*

Lisaks kodustele põhjustele nimetasid õpetajad koolisüsteemiga seonduvaid põhjusi nagu koormuse kasv ja ajanappus ning klasside erinäolisus.

*Koormus on nii suur, et mõnikord tõesti näed, et neil on raske. (Kaia)*

Viimaseks, kuid oluliseks põhjuseks nimetasid õpetajad ühiskondlikke muutusi infotehnoloogiliste vahendite ja interneti kasutamise näol, eriti koolitundide ajal, olenemata nende kasutamise keelamisest.

*Kindlasti üks asi, mis on seda (individuaalse tähelepanu ja juhendamise vajadust) muutnud, on arvuti. (Kaia)*

**3.1.2. Probleemid ja nende põhjused.** Probleemide ja nende põhjuste peakategooria all kirjeldasid õpetajad õppekeskkonda segavaid probleeme, õpilase toimetulekut segavaid probleeme, õpetaja probleeme ning probleemide põhjusi.

Probleemid, millega õpetajad emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega kokku puutuvad ja eelkõige märkavad, on käitumis**probleemid, mis segavad klassi õppekeskkonda**. Õppekeskkonda segavate probleemide all ilmnesid motivatsiooniprobleemid ning verbaalne ja füüsiline liiga tegemine ning ebaviisakus. Õpetajad kirjeldasid õpilaste viitsimatust, tahtmatust töötada ning püüdmatust töösse süveneda, korralduste eiramist ja kõrvaliste tegevustega tegelemist (nt mobiiltelefoniga interneti kasutamist). Verbaalse liiga tegemise ja ebaviisakuse all kirjeldasid õpetajad valjult rääkimist, kommenteerimist ja ropendamist, lärmakust, sõnadega haavamist. Füüsilise liiga tegemise ja ebaviisakuse probleemid olid aga suutmatuse kaasõpilastega arvestada, püsimatus, togimine ja füüsiline kontakt eakaaslastega ning ka kooli vara lõhkumine.

*Korduvalt oled teinud märkuse, et pane telefon ära. /---/ Kui sa nagu ütled seda, et see töö on tulemas, siis keegi lihtsalt suvatseb seda kommenteerida ja mitte just viisakate sõnadega. (Kaia)*

*Nad lähevad nagu kaklema, see ei ole nagu kaklus, aga ma näen, et keegi togib kedagi. /---/ Seal on ka niisuguseid, kes ütlevad: „Aa, ma ei viitsi, ma ei taha.“. (Liis)*

*Näiteks praegu /---/ klassiski on mul kaks poissi, kellel on tõepoolest tegu, et teistega tunnis arvestada. Nad tahavad kogu aeg, et ainult neid küsitakse ja et ainult nemad saavad lugeda, et tohutu tähelepanu vajadus. /---/ Tema jaoks on see nelikümmend viis minutit pingis istumine piin. (Piia)*

Peale käitumisprobleemide kirjeldasid õpetajad ka **õpilase toimetulekut segavaid probleeme**, mis tulenevad õpilase sisemaailmast ja õpiraskustest. Õpetajad nimetasid probleemideks õpilaste endassetõmbutust, kontakteerumatust, kohanematust, soovi olla üksinda. Kohanemise puhul tõid õpetajad välja, et see võtab just internaliseerunud raskustega õpilastel aega.

*Ta teab, et järjekord jõuab temani, ta lihtsalt vaikib. /---/ Ma olen ise nagu uus õpetaja seal ka neil, et nendel läks minuga harjumiseks aega... (Kaia)*

*Ja ta oli ka niisugune, et kui tema ikka ei tahtnud, siis tema ei rääkinud ja mingi jõuga teda rääkima ei pannud. (Piia)*

*Mul on selline tunne, et mõni ei saa ära käidud vahetunnis, kuidagi. Et tal on vaja lausa käia siis, kui ta on üksinda seal tualettruumis. (Liis)*

Õpilase toimetulekut segavate probleemide hulgas nimetasid õpetajad muret emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õppetöö tulemuste pärast, täpsemalt õpiraskusi. Õpiraskused tekitavad probleemi suutlikkuses töötada, süvenemisraskusi ja tähelepanu hajumist.

*Ja kipub nii olema, et käitumisraskustega õpilastel on ka õpiraskused. /---/ Ta ei suuda alustada tööd siis, kui teised alustavad. /---/ Ta ei ole niisugune keskendusvõimega... (Liis)*

*Järjest tuleb juurde selliseid lapsi, kes vajavad nagu rohkem tähelepanu, individuaalset tööd, üksinda võib-olla juhendamist, eratunde, pärast tunde, kahekesi tööd. (Kaia)*

Peale õpilaste probleemide kategoriseerusid mitmed probleemide kirjeldused õpetaja seisukohalt vaadatuna **õpetaja probleemideks**. Lisaks juba mainitud õpiraskustele, kurtsid õpetajad ajakulukust ja koormuse kasvu, mis tekivad õpilaste probleemidega tegelemisel, ning kahtlemist oma pädevuse üle probleeme lahendamaks, mis on kõik seotud õpetaja enda toimetulekuga.

*Ma kulutan jälle seal tunnis seda aega. Kahju on, et väga palju õpetajal lähebki nagu energiat selle jaoks, et kõik tööle rakendada. (Liis)*

**Probleemide põhjused** tulenevad õpetajate kirjelduste järgi nii kodust ja õpilasest kui ka koolist. Kodust ja õpilasest tulenevate põhjustena nimetasid õpetajad kodu vähest tuge, probleemide tõsiduse mittemõistmist ja õpilase erivajadust, mille olemasolust puudub õpetajal teadmine.

*Ja siis kuidagi juhuslikult ükskord vanemaga telefonitsi vesteldes selgub, et poiss on düsleksik. Ma seda üldse ei teadnud, et tal on noh haiguslik omapära niimoodi, et ta ajab silbid segamini, vahetab ära. (Piia)*

Koolist tulenevate põhjustena ilmnesisid klasside suur koosseis ja erinäolisus ning sageli ka rutiinist kõrvale kaldumine. Õpetajad kirjeldasid, et õpilased harjuvad nendega ja nende töösüsteemiga ning kui midagi tavapärasest rutiinist erineb, reageerib sellele raskustega laps.

*Tõenäoliselt ta ongi niimoodi, et kõik peab olema reglementeeritud ja kui natukene siis on mingi kõrvalekalle, siis on tema häiritud. (Piia)*

### **3.2. Probleemsete olukordade lahendamise kirjeldamine**

**3.2.1. Probleemide lahendamise viisid.** Probleemide lahendamise viiside peakategooria all kirjeldasid õpetajad õpilastele tagasiside andmist, õpilastega positiivsete suhete hoidmist ja koostöö tegemist erinevate osapooltega.

**Probleemide lahendamine andes õpilasele tagasisidet** toimus õpetajate kirjeldustes nii verbaalsel kui ka tegevuslikul viisil. Verbaalse tagasiside andmise viisid olid hoiatamine, keelamine ja manitsemine, kõva häälega ütlemine ja ägestumine. Õpetajad kirjeldasid, et sageli piisab hoiatamisest, et probleemne olukord lahendada.

*Järgmine kord sellist asja enam ei toimu või kui peaks toimuma, siis küsid, et kas sa tahad... ei ma ei taha helistada* (vanemale helistamise käsk). (Kaia)

Tegevusliku tagasiside andmise viisid olid õpetajate kirjeldustes õpilase käitumise hindamine, üksikusse pinki eraldamine, ümber paigutamine klassis, teise ruumi eraldamine, vanemale helistada laskmise käsk, e-kooli märkuse kirjutamine, õpilase kontrollimine, lõhutu parandada laskmine, lubaduse võtmine õpilaselt ja eduelamuse võimaldamine. Eduelamuse võimaldamist kirjeldas õpetaja kui üht meetodit tõsta õpilase motivatsiooni ja saavutusi õppetulemustes.

*Mina küll põhimõtteliselt ikka katsun nii, et ta saaks ikka mõne hea hinde ka ja siis katsungi anda niisuguse lihtsama töö, kus ta saab selle hea hinde.* (Liis)

Õpetajate kirjelduste järgi tuleb õpilastel vähestel juhtudel kirjutada ka seletuskirja.

*Mõnikord peavad õpilased kirjutama seletuskirja mingi olukorra selgitamiseks.* (Liis)

Uuritavate kirjeldatud tegevusliku tagasiside andmise viisi toimet, milleks oli õpilase tunni lõppedes õpilase käitumise kirjalik hindamine, pidasid õpetajad ajutiseks ning aeganõudvaks.

*Minu meelest oli sellel õpetajale ka veel niisugune lisatöö, kell läheb vahetundi, minul on vaja kirjanduse õpetajana juba siin gümnaasiumi lastele mingeid raamatuid organiseerida, ühest klassist sõnastikke teise klassi.* (Piia)

Teise ruumi eraldamist nimetas üks õpetaja kui hästi toimivat probleemilahendusviisi.

*Igal juhul väga hästi aitab /---/ ta saab väga kenasti tehtud, ta ei pea suhtlema kellegagi ja klassis käib normaalne töö.* (Liis)

Õpilase käitumisele tagasiside andmise juures pidasid õpetajad oluliseks ka tagasiside andmise ehk reageerimise ajastust. Uuritavad tõid välja, et olenevalt probleemist tuleb anda õpilasele tagasisidet ehk reageerida õpilase käitumisele kas vahetult, viivitusega või mõnes olukorras ka käitumist ignoreerivalt.

*Ma kuulen küll, aga ma ei tee välja, et hea küll, ei taha /---/. (Liis)*

Viivitusega reageerimine on probleemi lahendamise lükkamine vahetundi või päeva lõppu, kuid õpetajad valivad, millistes olukordades reageerida kohe ja millistes mitte.

Peale ajastuse peeti tagasiside viiside juures oluliseks ka enesekontrolli. Õpetajad pidasid vajalikuks jääda rahulikuks ja vältida tänitamist ja negatiivset hoiakut õpilase suhtes.

*Kui keegi klassis midagi vahest tegi, midagi halvasti või ükskõik mis asi, või vihastas õpetajat millegi pärast, siis õpetaja on tunni lõpuni vihane... vaata, mina olen püüdnud selle pealt endale kõrva taha panna, et kui midagi on – see hetk ma ütlen selle asja ära, ja kui vaja, siis räägin hiljem ka, aga ma teen oma tundi pärast rahulikult edasi. (Kaia)*

Õpetajad tõid olulise aspektina välja ka selle, et rääkida õpilasele enda arvamusest.

*Et minu kõige esimene asi on alati, mina räägin oma aspektist, mis minule ei meeldi – mulle ei meeldi, et sa mind segad – vat see mina-tunne on hästi oluline, mitte nii, et mida sina teed, vaid et mida mina tunnen. Ja see mõjub päris hästi. (Kaia)*

*Et mulle ei meeldi näiteks, et te ei oska tervitada või istute aknalaua peal. (Liis)*

Rahulikuks jäämist peavad õpetajad oluliseks, sest kui õpilane on närviline, siis õpetaja närvilisus võimendaks omakorda õpilast.

*Et kui ta on juba ise oma loomult selline närviline, siis tuleb hästi rahulikult öelda, et võib-olla siis see rahulikkus peegeldub paremini tagasi. (Piia)*

**Probleemide lahendamine hoides õpilasega positiivseid suhteid** on õpetajate kirjeldustele toetudes positiivse hoiaku ning käitumise üle järelemõtleva hoiaku tekitamine õpilases. Positiivsete suhete hoidmise üheks viisiks probleemide lahendamisel on õpetajate kirjelduste järgi positiivse hoiaku tekitamine õpilases teda julgustavalt tööle suunates. Õpetajad kirjeldasid, kuidas nad püüavad õpilast tööle suunata, olles ise positiivne (utsitav).

*Ja hakkabki ja teebki kohe õigesti, kui ma lähen sinna, et noh Kaire, kuidas sul siis läheb, kas sa saad nüüd hakkama, teeme selle esimese ära. /---/ Ma ütlen tee natukenegi, aga tee. (Liis)*

Mõnel puhul aga nõuab tööle suunamine õpetajalt midagi rohkemat kui suunavaid sõnu. Õpilase juurde minekut, õlale patsutamist.

*... ma lähen ta juurde, küsin vaikselt, et mis viga või mis sind häirib või... ja kuidagi no, ma ei tea, kas see nüüd on lubatud, aga ma patsutan ka õlale, et tee nüüd ilusti rahulikult, et noh, et mõnikord püüad nagu maha rahustada, et mõtle nüüd ilusti, tee ja... (Piia)*

Teiseks viisiks oli käitumise üle järelemõtleva hoiaku tekitamine õpilases, temaga esinenud probleemset olukorda arutades, selgitust küsides ning õpilases tema käitumise pärast kahetsustunnet tekitades.

*Ma ütlesin, et jääd nüüd pärast tunde siia, ma tahan sinuga rääkida. Ja siis ma küsisin, et miks sa niimoodi tegid, et sa mõtled, et tal on hea niisukest vastust kuulda. (Piia)*

**Probleemide lahendamine tehes koostööd** juhtkonna, tugisikute, kolleegide ja lapsevanematega on uurimuses osalenud õpetajate kirjelduste järgi kui hästi toimiv ja abistav probleemilahendusviisi. Juhtkonna roll koostöös avaldus õpetajate kirjeldustele toetudes juhtkonna autoriteetsuses õpilaste seas, sest nagu õpetajad kirjeldasid, siis õpetajatesse suhtumine on muutunud vähemautoriteetseks. Nii on olnud probleeme, mille lahendamisel on kaasatud õppealajuhataja või äärmuslikel juhtudel ka direktor.

*Ja siis ikka õppealajuhataja ka aitas, sest et õppetöös ikkagi on vaja teinekord, et õppealajuhataja, kas ta siis hakkab neid kontrollima või nende õppetööd natukeseks ajaks... et jälle panna nagu liini peale. /---/ Kui midagi ära ikka lõhutakse või midagi niisugust, et siis on vaja direktorit. (Liis)*

Õpetajad kirjeldasid, et teevad koostööd ka õpilase ja tema arengu toetamiseks. On olnud õpilasi, kelle arengut on toetanud kooli vahetamine, aga suuremat hulka probleemseid õpilasi on aidanud ja aitavad õpiabi tunnid, mis on neil juba tunniplaanis olemas.

*Ja tegelikult oli näha, et ta ei ole meie kooli õpilane, et ta ei sobi siia, et tal on õpiraskused, et talle enam mingisugused seal arstide juurde saata ja teda siis nagu testida, et ema ei olnud nõus. /---/ Me saime selle lapse Vaane kooli. /---/ ... ema muidugi mõistis seda hiljem ja oli jumalast tänulik selle eest. (Kaia)*

*Ka õpiabi tunnid, mis on tunniplaanis juba olemas, kus saab raskustega lapsi järgi aidata. (Liis)*

Õpetajad rääkisid ka kooli tugispetsialisti abist probleemide lahendamisel, tuues välja, et probleemide korral saadavad nad õpilase sotsiaalpedagoogi juurde, et klassis saaks plaanitud töö jätkuda.

*Kui õpilane on pinges ega allu korrale, siis olen saatnud sotsiaalpedagoogi juurde. Sotsiaalpedagoogist on tihti palju abi. (Liis)*

Koostöö kolleegidega töid õpetajad välja kui väga sageli kasutatava probleemilahendusviisi. Õpetajad kirjeldasid, et tehakse koostööd klassijuhatajaga ja aineõpetajatega – arutatakse koos, kuidas aidata ja mida teha.

*Et kui on ikkagi mingi mure mõne lapsega, siis lähed klassijuhataja juurde, et vot näiteks täna oli nii ja naa. Ja näiteks väga hästi mõni õpetaja, klassijuhataja kohe reageerib, et no hea küll, et kutsume, räägime, kutsume enda juurde, räägime, vestleme, mis oli, et niimoodi näiteks kohe kolmekesi omavahel. (Kaia)*



Koostöö õpilase vanemaga toimub uurimuses osalenud õpetajate puhul edukalt arenguvestluse näol, mida õpetajad samuti probleemide arutamiseks kasutavad. Samuti nimetas üks õpetaja, et ka aineõpetajana arenguvestlusel probleemse lapse vanemaga rääkimine on võimalus probleeme lahendada. Teisalt aga tõi õpetaja välja selle, et arenguvestlusi on jäänud varasemast (kui arenguvestlusi veel tasustati) vähemaks.

*Arenguvestlus on ikkagi see kõige mõjusam, et siis räägime nendest probleemidest, arutame, mis siis on. (Piia)*

*Nüüd on see asi, et arenguvestluste eest enam ei maksta, raha lihtsalt ei ole. Et mul on selline tunne, et neid on jäänud vähemaks. (Liis)*

Lisaks nimetasid õpetajad probleemide lahendamise viisina e-kooli, mille kaudu hoitakse kontakti lapsevanemaga ja mis aitab õpetajatel õpilasi distsiplineerida.

*Ja siis ma ütlesin, et hea küll, eks ma istun sinna arvutisse ja ma kirjutan sinna e-kooli, et eks siis õhtul emaga kodus arutate seda häälitsemise lugu siin. (Piia)*

**3.2.2. Probleemidele lähenemine.** Probleemidele lähenemise peakategooria all kirjeldasid õpetajad probleemidele ennetavat lähenemist ning probleemidele lähenemisel esinevaid puudusi.

**Probleemidele ennetava lähenemisena** kirjeldasid õpetajad tegevusi, mida nad teevad, et probleeme ei tekiks. Nendeks tegevusteks olid õpilaste hoiakute ja suhtumiste kujundamine reeglite ja kokkulepete, õpilastele tuttava töösüsteemi kasutamise näol, nii end kehtestades. Reeglite ja kokkulepete osas ilmnes, et üldiselt õpilased ikkagi teavad neid ja õpetaja ei loetle reegleid üles, vaid need kujunevad õpetamise ja suhtlemise käigus.

*Ja reeglid on, ma ei lähe klassi ette ja ma ei ütle, ma ei hakka rääkima, et vot reeglid on nüüd sellised ((veidi ärritunult)). See ei ole, see ei ole päris koolile... (Kaia)*

Samuti kirjeldasid õpetajad, et kindla töösüsteemi kasutamine ennetab probleemide tekkimist. Toodi välja, et siis õpilased teavad, mis õpetaja neilt ootab nii käitumise kui ka töötamise osas.

*Et noh, et nad teavad, millised on nõudmised, millised on kokkulepped, või ütleme mul on välja kujunenud oma kindel töösüsteem, nad on sellega harjunud, arvestavad sellega... (Kaia)*

Ennetava lähenemisena tõid õpetajad välja ka individuaalse lähenemise õpilastele. Uuritavad kirjeldasid erinevate töömeetodite kasutamist, õpilaste soovidega arvestamist ja individuaalset juhendamist klassis ringi liikudes ning ka tempo valikut olenevalt õpilastest.

Töömeetodi valik olenes nii klassist, kuhu õpetaja tundi läks andma, kui ka sellest, mis ajal see tund toimus.

*Näiteks sellel ajal ei saa teha rühmatööd /---/ läheb naljategemiseks rohkem. (Liis).*

*Rühmatööd selle klassiga ei olegi tahtnud teha, sest kuna nad on niigi väga sellised lärmakad, siis see grupitöö /---/ on nendega täitsa võimatu. (Piia)*

Erandliku individuaalse lähenemisena rääkis üks õpetaja probleemse õpilase soovidega arvestamisest, mille tulemusel võimaldati õpilasele individuaalne keeletund.

*...tema keeldus /---/ keelt õppimast ja siis tuldigi nii vastu, et siis hakkas /---/ keelt õppima. Ja oli ainukene, kellega siis õpetaja tegi individuaalselt tööd... (Piia)*

Igapäevaselt kasutatavad individuaalse lähenemise viisid olid veel juhendamine klassis ringi liikudes ja töö tempo valik olenevalt õpilas(t)est.

*Peadki mõtlema, et ta töötaks. Et rahulikumas tempos võtma asju /---/ (Liis)*

**Puudused probleemidele lähenemisel** toodi uuritavate poolt välja kui tugiisikute puudus ja materiaalse vahendite puudus. Tugiisikute puuduse all nimetasid õpetajad psühholoogi, eripedagoogi ja abiõpetajate ametikohti.

*Peaks olema ka minu arust eripedagoog, võiks olla, siis võiks olla psühholoog, võiks olla kindlasti, sest mõni õpilane vajab tänapäeval tõesti... (Kaia)*

Teise puudusena nimetati materiaalse vahendite puudust. Õpetajad tõid välja, et puudub raha eraldusruumi loomiseks. Samuti kirjeldasid õpetajad, et materiaalse vahendite taha jäävad ka tihedamini arenguvestluste pidamine, abiõpetajate kaasamine klassiruumidesse. Lisaks tõdesid õpetajad, et neile lubatud tugiisikute ametikohad jäävad materiaalse vahendite ehk raha taha. Õpetajates püsib aga lootus, et need ametikohad siiski tulevikus luuakse.

*Probleem selles, et meil, ütleme kohalikul omavalitsusel ei jätku vahendeid... (Kaia)*

*Olukord on natuke nagu niisugune, kesine meil, aga no võib-olla muutub... (Liis)*

#### 4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli kirjeldada probleemseid olukordi, milliseid üldhariduskooli õpetajatel esineb, õpetades emotsionaal- ja käitumiskustega õpilasi, ning millistel viisidel õpetajad neid lahendavad.

Esimese uurimisküsimuse *millisena kirjeldavad üldhariduskooli õpetajad emotsionaal- ja käitumiskustega õpilaste õpetamisel esinevaid probleeme?* vastuseid analüüsid kujunesid peakategooriad *muutused* ning *probleemid ja nende põhjused*.

Õpetajate kirjeldatud muutused on uurimistulemustes olulised, kuna need mõjutavad probleemide olemust ning probleemidele lähenemist ja nende lahendamist. Õpetaja kirjeldatud muutus õpilastes – julgus õpetajaga suhtlemisel ning ka õpetaja sinatamine – võib olla tingitud muudatustest ja laste teadlikkuse tõusust enda ja õpetajate õiguste kohta. Õppetöösse suhtumise muutumine negatiivsemaks võib õpetajate kirjeldustele toetudes tulla kodustest ja ühiskondlikest muutustest, mille all õpetajad nimetasid vähenenud tähelepanu ning arvuti ja interneti kasutamist. Arvuti ja interneti laialdast kasutamist näitas ka TNS Emori 2005. a uuring, milles ilmnes, et 97% 12–19-aastastest lastest kasutas internetti püsivalt (TNS Emor, 2005, Randver, 2005 j). Muutuste põhjusena toodud muutused koolisüsteemis on osalt tingitud sellestki, et erivajadustega (ka emotsionaal- ja käitumisraskustega) õpilased õpivad kaasava hariduse põhimõttest lähtuvalt üldhariduskoolides. Sellest tulenevalt peavad õpetajad oma tähelepanu neile pöörama ja tegelema nende probleemidega, et luua soodne õppekeskkond erivajadustega õpilastele, seejuures arvestades kogu klassi õpilastega.

Õpetajad kirjeldasid, et nende endi puhul on muutused tulnud tööstaažiga ning õpilaste muutumisega. Tööstaažist tulenevad muutused õpetajas võivad kaasneda õpetaja kohanemisega koolisüsteemis ning tuleneda õpetaja kindlustunde kasvamisest. Paindlikumaks ja mõistvamaks muutumine ilmneb uuritavate kirjelduste järgi samuti seetõttu, et õpetaja on kohanenud ega tunne vajadust end nii kehtestada.

Probleemid, mida õpetajad kirjeldasid, olid valdavalt õppekeskkonda segavad probleemid – motivatsiooniprobleemid ning füüsiline ja verbaalne liiga tegemine. Füüsilise ja verbaalse liiga tegemise probleeme saab nimetada eksternaliseerunud probleemideks ning motivatsioonipuudusega seotud probleeme saab nimetada ka õpitud abituseks, mis ilmneb tüdimuse, apaatia, loiduse ja keeldumisena tegeleda õppimisega ja töötada kaasa (Lindgren & Suter, 1994). Õpetajate kirjeldatud õppekeskkonda segavad probleemid on sarnased Gengi (2011) ning Suni ja Sheki (2012) uurimuses ilmnenu probleemidega, milleks olid näiteks teise õpilasega rääkimine, vaidlemine, vahele rääkimine, ropendamine, klassikaaslaste togimine, juhiste eiramine, mitte kaasa töötamine, verbaalne ebaviisakus, üle klassi hõikumine, klassist ja pingist väljumine, mobiiltelefoni kasutamine tunni ajal, nihelemine, oma vihikusse märgistuste kirjutamine. Need probleemid on eksternaliseerunud raskustest tulenevad ja emotsionaal- ja käitumisraskustega laste seas valdavalt esinevad (Lane et al., 2002), mistõttu need ka uurimuses osalenud kolme õpetaja kirjeldustes domineerisid.

Teise probleemina tõid õpetajad välja õpilase sisemaailma probleemid, mis on internaliseerunud raskustest tulenevad. Need ei tekita küll distsipliiniprobleeme, jäädes seetõttu tihti tagaplaanile, kuid siiski nägid õpetajad neis negatiivset aspekti

kontakteerumatus näol. Ka Suni ja Sheki (2012) uurimuses ilmnes kontakteerumatus tunnis mitte kaasa tegemise näol. Erinevalt käesolevas uurimuses osalenutest kirjeldas nende uurimuses osalenud õpetaja seda kui õpilase soovi mitte õppida, tõdedes, et lärmiga tunnis kaasa tegemist eirava õpilase puhul püsib temaga vaidlemise teel suhtlemise võimalus, mis aga kontakteerumatu õpilasega puudub. Ka käesolevas uurimuses osalenud õpetajad nentisid, et selline passiivsus tekitab küll probleeme, kuid kirjeldasid seda kui internaliseerunud raskustest tulenevat kontakteerumatust ja probleemi, mille lahenedamine nõuab kohanemisaega. Feuerborni ja Chinni (2012) uurimuses ilmnes asjaolu, et internaliseerunud raskusi hindavad murettekitavaks ja sekkumist vajavaks just kogenud õpetajad ning seal tõid õpetajad välja, et ei tunne nende probleemide lahendamisel end kindlalt. Ka käesolevas uurimuses osalesid kogenud õpetajad ja nad tõid samuti välja, et internaliseerunud raskused tekitavad neile muret ja nad tunnevad, et pole pädevad neid probleeme lahendada.

Õpilase toimetulekut puudutavaks probleemiks peetud õpiraskused, mille esinemist emotsionaal- ja käitumiskeskustega õpilastel uuritavad esile tõid, on nende laste puhul üheks riskiteguriks (Tropp, 2010). Käitumiskeskuste ja õpiraskuste vahelist seost kinnitavad ka mitmed uurimused (Barkley, 2006 ja Hinshaw, 1994, viidatud Everatt, Al-Sharhan, & Al-Azmi, 2011 j) ning Websteri (s.a.) järgi on õpitulemusi (ning sotsiaalseid suhteid) kahjustav käitumismuster üheks eksternaliseerunud emotsionaal- ja käitumiskeskuse diagnoosimise kriteeriumiks. Sellest tulenevalt on õpiraskuste esinemine õpetaja jaoks üheks õpilase raskuste märkamise aspektiks. Lane'i jt (2002) hinnangul vaadatakse õpiraskusi ja emotsionaal- ja käitumiskeskusi sageli liiga eraldiseisvana, kuigi tegelikkuses arenevad need samaaegselt ning võivad kooliedukusele mõjuda nii negatiivselt (nt hüperaktiivsus segab keskendumist õppimisele) kui ka positiivselt (nt võib õppeedukuse stiimuliks olla viha ümbritseva vastu, mis motiveerib paremini õppima). Uurimuses osalenud õpetajate hinnangul avaldavad eksternaliseerunud emotsionaal- ja käitumiskeskused õpiraskustele negatiivset mõju, samal ajal kui internaliseerunud emotsionaal- ja käitumiskeskused avaldavad pigem positiivset mõju.

Endi puhul tõid õpetajad välja koormuse, vähese aja ja pädevuse probleemi. Ka Abrams (2005) nimetab üheks õpetaja probleemiks liiga paljude ülesannete olemasolu ning liiga vähest aega. Kui vaadata probleemilahendusviise-meetodeid, mis nõuavad õpetajalt õpilasega järjepidevat tegelemist ja koostööd erinevate osapooltega, siis tuleb tõdeda, et nende rakendamine võtabki aega ja seepärast kasutavad õpetajad sageli lihtsamaid ja võib-olla vähemtulemuslikke biheavioristlikke probleemilahendusviise nagu keelamine, manitsemine, üksikusse pinki eraldamine.

Probleemide põhjustena nimetasid õpetajad koolist tulenevaid ning kodust ja õpilasest tulenevaid põhjusi. Koolist tulenevate põhjustena ilmnenu rutiniist kõrvale kaldumine (mis esines asendusõpetaja näol) tekitas õpetajate kirjelduste järgi internaliseerunud emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastes rahulolematust, sest neil võtab uuega kohanemine aega. Samuti õpetajate kirjeldatud kindla töökorralduse kasutamine, mis sisaldab kindlaid reegleid, aitab internaliseerunud raskustega õpilastel suhtlemisel kohaneda. Seega võib õpetaja kirjeldustele toetudes tõdeda, et sellised kaitsetegurid nagu toetav koolikeskkond ja hea suhe õpetajaga on uurimuses osalenud õpetajate hinnangul toimivad.

Teise uurimisküsimuse *millisena kirjeldavad üldhariduskooli õpetajad emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel esinevate probleemide lahendamist?* vastuseid analüüsides kujunesid peakategooriad *probleemide lahendamise viisid* ning *probleemidele lähenemine*.

Probleemide lahendamise viisidena kirjeldasid uurimuses osalenud õpetajad probleemide lahendamist andes õpilasele tagasisidet, hoides õpilasega positiivseid suhteid ning tehes koostööd. Probleemide lahendamised andes õpilasele verbaalset ja tegevuslikku tagasisidet olid sarnased Gengi (2011) uurimistulemustega, kus ilmnemid õpetajate verbaalsed ja mitteverbaalsed sekkumisviisid. Verbaalsetest sekkumisviisidest esines Gengi uurimuses sarnaselt käesoleva uurimusega tööle suunamist ja õpilaselt tema käitumise kohta selgituse küsimist. Mitteverbaalsetest sekkumisviisidest ilmnem sarnaselt käesoleva uurimuse tulemustele õpilase lähedal seismist, juhiseid andes õpilase õla katsumist ja õpilase eiramist. Käesolevas uurimuses osalenud õpetaja kirjelduse järgi on üks tegevusliku tagasiside andmise viise eduelamuse võimaldamine, mis Kõivu (2007) uurimuses toimus sarnasena kiitmise ja tunnustamisena kohase käitumise eest. Eduelamuse võimaldamine õpilasele annab õpetajale võimaluse õpilast kiita, mille tagajärjel õpilase motivatsioon tõuseb. Eduelamuse võimaldamisest õpilasele kirjutab Abrams (2005) kui ühest terapeutilise õpetaja meetodist tõsta õpilase õpimotivatsiooni ning saavutusi õpitulemustes. Käesolevas uurimuses osalenud õpetaja kirjeldas probleemset käituva õpilase teise ruumi eraldamist kui üht hästi toimivat probleemilahendusviisi. Selle positiivset mõju on näidanud ka uurimus aeg-maha meetodi kasutamisest (Benner, et. al, 2012). Samas aga puudus uurimuses osalenud õpetajal selle meetodi õigeks kasutamiseks teine õpetaja, kes oleks olemas eraldusruumis, mistõttu selle rakendamine erines aeg-maha meetodi kirjeldatud etappidest (*täpsustav nõue, sekkumine, reflekteerimine, arutelu, klassiruumi naasmine*). Kõivu (2007) uurimuses ilmnenu kontrolli ja järelvalvet õpilase käitumise üle on käesolevas uurimuses osalenud õpetajad rakendanud õpilase käitumise hindamise kujul. Kuigi DuPaul, Weyandt ja Janusis (2011) on seda

nimetanud efektiivseks probleemilahendusviisiks, pidasid käesolevas uurimuses osalenud õpetajad selle toimet ajutiseks ning aeganõudvaks.

Lisaks pidasid õpetajad oluliseks enesekontrolli ja rahuliku oleku säilitamist tagasiside andmisel. Uurimuses osalenu kirjelduse järgi peegeldub õpetaja käitumine õpilases ning seetõttu on oluline jääda ise rahulikuks. Lisaks pidasid õpetajad oluliseks õpilasele enda arvamustest rääkimist. Ka Lewise, Roache'i ja Romi (2011) õpetajate toimetulekuviiside uurimuse tulemustes toodi välja, et õpetajad annavad õpilasele märku, mis neile õpilase käitumise juures ei meeldi. Seega on õpetajate puhul mina-tunde väljendamine üheks viisiks õpilases järelemõtleva hoiaku tekitamiseks ja enda käitumise üle mõtlemiseks.

Oluliseks peeti ka tagasiside andmise ajastust, sest igale probleemsele olukorrale vahetult reageerimine võib õpilasele tunduda tähelepanu saamise võimalusena ning sellest püüavad õpetajad hoiduda. Seega toimub probleemile reageerimine lisaks vahetule ka edasi lükkavalt ja vältivalt. Seejuures on probleemse olukorra vältimine esinenud ka mitmetes teistes uurimustes õpetajate probleemilahendusviisidest (Geng, 2011; Lewis et al., 2011). Kuna internaliseerunud raskustega õpilaste puhul on leitud, et kuigi nad ei ole õpetajate tähelepanu alt väljas, ei pruugi see tähelepanu, mida nad saavad, neile hästi mõjuda (Coplan et al., 2011), sest internaliseerunud raskustega õpilastele tuleb läheneda probleemi pikkamisi lahendades, et õpetaja oma lähenemisviisi toimet tajuks ega häiriks õpilast või tekitaks temas vaenulikkust (Lindgren & Suter, 1994).

Probleemide lahendamine õpilasega positiivseid suhteid hoides, toimub uuritavate kirjeldustes õpilases positiivse ja järelemõtleva hoiaku tekitamises. Järelemõtleva hoiaku tekitamine õpilases toimus peamiselt õpilasega probleemse olukorra üle arutamises ja selgituse küsimises. Ka Lewise jt (2011) uurimuses on õpilasega probleemi tekitanud käitumise üle arutamine (eesmärgiga õpilasele näidata tema käitumise halba mõju eakaaslaste suhtes) olnud üks õpetajate viise klassiruumis soodsa õppekeskkonna hoidmiseks. Samuti on TALIS-aruanDES tõdetud, et suhted õpetajate ja õpilaste vahel, mis avaldavad otsest mõju õpimotivatsioonile, õpilaste rahulolule ning saavutustele, on õppekeskkonna oluliseks kvaliteedinäitajaks (Loogma, 2009). Positiivne, toetav suhe õpetajaga on emotsionaal- ja käitumiskustega õpilaste puhul üheks kaitseteguriks, mistõttu võib õpetajate püüdu hoida õpilastega positiivseid suhteid pidada üheks oluliseimaks aspektiks probleemide lahendamisel. Õpilaste hoiakute ja suhtumistega tegelemine on Kõivu (2007) uurimuses esitatud kognitiivistliku sekkumisviisina, mille järgi on käitumine seotud hoiakute ja suhtumistega ning kui muuta õpilase hoiakuid ja suhtumisi, muutub ka käitumine. Sellistest sekkumisviisidest olid Kõivu uurimuses sagedamini rakendatavad prosotsiaalse käitumise

õhutamise (viisaka käitumise õpetamine, usaldus ja hoolivus, empaatia), mida ka käesolevas uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid tegevat õpilastega probleemse käitumise üle arutades.

Lisaks kirjeldasid uuritavad kasutavat koostöö tegemist lapsevanematega ning juhtkonna, sotsiaalpedagoogi ja kolleegidega, millest viimaseid kolme võib Kõivu (2007) uurimuse järgi nimetada koolisiseseks täiskasvanute võrgustikuks. Kolleegidega tehtavat koostööd rõhutavad ka Lindgren ja Suter (1994), öeldes, et õpilase aitamiseks kasutavad õpetajad kõiki võimalikke käepäraseid vahendeid, milleks on ka kolleegidega õpilase käitumise üle arutlemine, mida uuritavad kirjeldasid tihti tegevat. Lisaks nendib Loogma (2009), et õpetajatevaheline koostöö loob võimalusi vastastikuseks toetuseks ning ideede ja kogemuste vahetamiseks. Koostööd õpetaja ja kooli tugispetsialisti vahel nimetavad efektiivseks DuPaul jt (2011), kuid nende uurimuses oli oluline see, et tugispetsialist aitab õpetajatel erinevaid probleemilahendusviise kasutada. Käesolevas uurimuses kirjeldasid aga õpetajad õpilase tugispetsialisti juurde saatmist kui koostöö vormi, mitte aga enda juhendada või endale probleemilahendusviiside õpetada laskmist.

Üheks tulemuslikumaks koostöö viisiks lapsevanematega nimetasid uuritavad arenguestlust õpilase ja tema vanemaga. Küll aga nentisid õpetajad, et kuna arenguestlusti praegu enam ei tasustata, on need kohustuslikud vaid kord aastas, ning võib järeldada, et probleemsete õpilaste järjepidevaks jälgimiseks ja hindamiseks liiga harva toimuvad.

Õpetajate kirjeldustele toetudes saab välja tuua ka probleemidele ennetava lähenemise, mis toimub hoiakute ja suhtumiste kujundamisena reeglite ja kokkulepete ning individuaalse lähenemise kaudu. Individuaalne lähenemine erinevaid ülesandeid andes või sobilikku töötempot valides aitab õpetajal probleemsete olukordade tekkimist ennetada ning samas ka toetada õpilaste kaasatõttamist. Reeglite ja kokkulepete olemasolu on aga üheks emotsionaal- ja käitumiskaskustega õpilaste kaitseteguriks, seega oluline aspekt töös probleemsetelt käituvate õpilastega. Lisaks aitab õpetajate hinnangul probleemide tekkimist ennetada ka kindla töösüsteemi kasutamine. On leitud, et rutiin, mis väljendub kindla töösüsteemi kasutamises (k.a õpetaja ootustes õpilastele) on emotsionaal- ja käitumiskaskustega õpilaste puhul klassis sobiliku õppekeskkonna hoidmise seisukohast positiivse mõjuga (Shores, Gunter, & Jack, 1993, viidatud Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, & Morgan, 2008 j).

Puudustena tõid õpetajad välja tugiisikute – psühholoogi, eripedagoogi ja abiõpetaja – ning vahendite puudused. Õpetajad tõdesid, et mõne lapse puhul on nad tundnud vajadust spetsialisti abi ja nõu järele. Kui statistika (Kivirand, s.a.; Üldharidussüsteemi arengukava..., 2007) näitab, et erivajadustega (ka emotsionaal- ja käitumiskaskustega) õpilaste osakaal

üldhariduskoolides on järjest kasvanud, siis võib järeldada, et õpetajatel muutub soodsa õppekeskkonna hoidmine ja õpilastega positiivsete suhete hoidmine sellest keerulisemaks. Seetõttu tunnevad õpetajad vajadust rohkemate tugiisikute järele. Vahendite puudusena nimetati raha, mis on seotud ka tugiisikute puudusega, aga ka näiteks eraldusruumi puudust, mis oleks spetsiaalselt mõeldud õpilase rahustamiseks.

Uurija mõistab, et käesoleva uurimistöö tulemusi ei saa üldistada ning et tulemused on ühe kooli kolme õpetaja kesksed. Seega on tulevikus võimalik läbi viia sarnane uurimus suurema valimiga, kaasates erinevate koolide õpetajaid. Siiski on käesoleva töö väärtuseks kvalitatiivse uurimisprotsessi kogemuse saamine järgmise uurimuse läbiviimiseks ning võimalus õpetajate kogetut sügavamalt mõista.

#### ***4.1 Töö praktiline väärtus ja kitsaskohad***

Töö praktiline väärtus on pöörata õpetajakoolituse üliõpilaste tähelepanu sellele, milliseid probleeme emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega üldhariduskooli tavaklassides esineb ja kuidas õpetajad neid probleeme lahendavad. Õpetajakoolituse üliõpilased saavad mõelda, kuidas algaja õpetajana paremini sarnaste probleemide ennetamise ja lahendamise toime tulla. Praktiline väärtus õpetajakoolituse läbiviijate jaoks on juhtida tähelepanu probleemidega toimetuleku õppimise ja praktiseerimise vajadusele, et õpetajaid selles osas ette valmistada.

Kitsaskohtadeks peab uurija enda kogemematust uurimistöö läbiviimisel, mis aga töö käigus kvalitatiivse uurimisviisi metoodikasse süvenemisel arenes. Kitsaskohaks peab uurija ka väikest valimit, mis on aga tingitud bakalaureusetöö piiratud mahust, sest andmete analüüsimine oli ajakulukas ka piirdudes kolme uuritavaga. Kuna tulemused põhinevad vaid ühe kooli kolme õpetaja kogemustel, siis mõistab töö autor, et tulemusi ei saa valimi väiksuse ja moodustamise viisi tõttu üldistada ja seega on seda teemat võimalik magistritöös edasi uurida, kaasates uurimusse erinevate koolide õpetajaid. Kitsaskohaks võib pidada ka uurija subjektiivsust andmete analüüsimisel – kuivõrd on need mõjutatud uurija hoiakutest, vaadetest ja teemakohastest teadmistest. Selle probleemi vähendamiseks peab uurija võimalikuks kaasata eksperte õpetajate endi näol, et veenduda andmete analüüsimisel saadud tulemuste autentsuses.



### **Kokkuvõte**

Üldhariduskooli õpetajate kirjeldatud probleemid ja probleemilahendusviisid emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel

Bakalaureusetöö eesmärk oli kirjeldada probleemseid olukordi, milliseid üldhariduskooli õpetajatel esineb, õpetades emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilasi, ning millistel viisidel õpetajad neid lahendavad. Kuna emotsionaal- ja käitumisraskused on üks kergemaid ja suurima esinemissagedusega erivajaduste liike ning nende raskustega õpilase osakaal on üldhariduskoolides kasvanud, on oluline õpetajate kirjeldustele toetudes uurida probleeme ja probleemilahendusviise, mis nendega kaasnevad.

Uurimuses osales kolm üldhariduskooli õpetajat, kelle tööstaaz oli vähemalt 10 aastat ning kes valiti eesmärgipäraselt. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, küsides õpetajatelt muutuste, probleemide, probleemilahendusviiside ning tuntavate puudujääkide kohta. Uurimuse andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi teel.

Uurimistöö tulemustena selgus, et õpetajate kirjelduste järgi on nad oma õpetajaameti jooksul muutunud paindlikumaks ja mõistvamaks. Õpilaste puhul nenditi, et nende suhtumine töösse, eakaaslastesse ja õpetajatesse on muutunud negatiivsemaks. Muutuste peamiste põhjustena kirjeldasid õpetajad koduse tähelepanu vähenemist ja mobiiltelefonide kasutamist tunni ajal. Peamiste probleemidena kirjeldasid õpetajad õpilaste vähest motivatsiooni ning verbaalset ebaviisakust. Lisaks tõdeti emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastel õppe edukuse probleeme ja kohanemisprobleeme ning tulenevalt õpilaste probleemidest on peamisteks probleemideks õpetajate seisukohast ajakulukus ja koormuse kasv. Tulemustes ilmnunud viisid probleeme lahendada toimuvad peamiselt õpilast korrale kutsudes nii verbaalsete kui ka tegevuslike viisidega. Oluliseks peeti ka õpilastega positiivseid suhteid hoida ja teha koostööd erinevate osapooltega. Probleemidele lähenemisel nimetasid õpetajad oluliseks aspektiks õpilastele reegleid seada ning rääkida enda arvamustest ja hoiakutest. Olulisemate puudustena tõid õpetajad välja tugiisikute puuduse psühholoogi, eripedagoogi, abiõpetajate näol ning vahendite puuduse raha ja eraldusruumi näol.

Uurimistulemustest saab järeldada, et uuritavatel esineb emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega nii õpilase käitumisprobleeme kui ka sisemaaailma probleeme ning olenevalt probleemist kasutavad õpetajad erinevaid viise nende lahendamiseks.

Märksõnad: õpilased, emotsionaal- ja käitumisraskused, probleemid, probleemilahendusviisid, üldhariduskooli õpetajad

### Summary

*Difficulties and ways of coping with teaching emotionally and behaviourally disturbed pupils as described by public school teachers.*

*The aim of this bachelor's thesis was to describe problematic situations which occur in teaching pupils with emotional and behavioural difficulties and the ways teachers handle these problems. As the emotional and behavioural difficulties are one of the easiest and most frequent type of special educational needs and the proportions of pupils with these difficulties have increased, it's important to research these problems and the ways by which teachers are trying to solve them.*

*Three public school teachers with at least 10 years of teaching experience participated in this study. Teachers were selected by using purposive sampling and the data was collected using semi-structured interviews and it was analysed by qualitative content analysis.*

*The results of the research indicated that teachers according to their own descriptions have become more flexible and understanding. Teachers acknowledged that attitude of pupils have become more negative towards studying, peers and teachers. The lack of attention at home and using electronic devices at the time of lessons were named as the main reasons for the changes. The main method by which the teachers were trying to manage with undesirable behaviour was using verbal and non-verbal strategies to maintain and restore order in the classroom. The teachers also emphasized the importance of sustaining positive relationships with pupils and collaboration with different parties involved in the education of student. Means of attempting to prevent these problems were setting boundary and expressing pupils about their feelings and attitudes. Main shortcomings of the school system which hinder the proper handling of emotionally and behaviourally disturbed pupils were as named by the teachers lack of specialist such as psychologist, special education teacher, assistant teachers and limited resources such as funds and proper rooms.*

*Keywords: pupils, emotional and behavioural difficulties, difficulties, means of coping, teachers of public school*

### **Tänu sõnad**

Täna uurimuses osalenud õpetajaid uurimuses osalemise ja vastutulelikkuse eest, samuti täna inglisekeelse materjali toimetajaid Silver Soovälja ja Mart Buddelli ning eksperthindajaid.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

27.05.2013

### Kasutatud kirjandus

- Abrams, B. J. (2005). Becoming a Therapeutic Teacher for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 40–45.
- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' Casual Attributions for Behavior Problems and Perceived Efficacy for Class Management in Relation to Selected Interventions. *Behavior Change*, 27(1), 53–67.
- Barth, R. (1979). Home-based Reinforcement of School Behavior: A Review and Analysis. *Review of Educational Research*, 49(3), 436–458.
- Benner, G. J., Sanders, E. A., Ralston, N. C., & Ron Nelson, J. (2012). Behavior Intervention for Students With Externalizing Behavior Problems: Primary-Level Standard Protocol. *Exceptional Children*, 78(2), 181–198.
- Benson, E. R., & Randall, C. J. (2008). Behavior Disorder. In Salkind, N. J., Rasmussen, K. (Eds), *Encyclopedia of educational psychology*, 1, 91–92. Los Angeles : Sage.
- Brophy, J. (2003). *Teaching problem students*. New York ; London : Guilford Press.
- Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., & Sassu, K. A. (2006). Acceptability and Reported Use of Daily Behavior Report Cards Among Teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 174–182.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice*, Vol. 50(1), 35–42.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2006). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. (7th ed.) Boston [etc.] : Pearson/Allyn and Bacon.
- Everatt, J., Al-Sharhan, A., & Al-Azmi, Y. (2011). Behavioural/Attentional Problems and Literacy Learning Difficulties in Children from Non-English Language/Cultural Backgrounds. *Support for Learning*, 26(3), 127–133.
- Feuerborn, L, & Chinn, D. (2012). Teachers Perceptions of Student Needs and Implications for Positive Behavior Supports. *Behavioral Disorders*, 37(4), 219–231.
- Geng, G. (2011). Investigation of Teachers' Verbal and Non-Verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students' Behaviours within a Classroom Environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 17–30.

- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Gulcan, M. G. (2010). Student perceptions regarding vocational high school teachers' problem solving methods against undesired behaviors in classroom management. *Education*, 131(2), 258–267.
- Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord. (2010). Haridus- ja teadusministri määrus nr. 76. 23.12.2010 // RT I, 29.12.2010, 88. (RT I, 29.12.2010, 88). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129122010088> (21.01.13)
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn : Medicina.
- Kivirand, T. (s.a.). *Haridusliku erivajadusega õppurite haridus*. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?049579](http://www.hm.ee/index.php?049579) (14.11.12)
- Individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine. (2004). Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil [http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/i6k\\_juhend.pdf](http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/i6k_juhend.pdf) (21.01.13)
- Krull, E. (2000). Töö korrarikkujate ja probleemset käituvate õpilastega. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 499–542). Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1038–1050.
- Kõiv, K. (2007). Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolis viibivatele õpilastele rakendatud sekkumismeetodeid. *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolid Eestis: ülevaade* (lk 109–124). Tartu : Vali Press OÜ.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn : Infotrükk.
- Lane, K. L., Gresham, M., & O'Shaughnessy, T. E. (2002). *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston [etc.] : Allyn and Bacon.
- Leino, M. (2009). *Kui koolis on halb*. Tallinn : Ajakirjade Kirjastus.
- Leung, J., & Ho, C. (2001). Disruptive behaviour perceived by Hong Kong primary school teachers. *Educational Research Journal*, 16(2), 223–238.

- Leppik, P. (2008). *Õpetajate psühholoogilisi probleeme : (õpetamine kui looming)*. Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lewis, R., Roache, J., & Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85(1), 53–68
- Lilleoja, L., & Konno, M. (2011). *Emotsionaalsed ja käitumisraskused. Laste sotsiaalsed ja emotsionaalsed probleemid. Õppematerjal*. Külastatud aadressil [www.tps.edu.ee/materjalid/lapsed/?5\\_Emotsionaalsed\\_ja\\_k%20itumisraskused](http://www.tps.edu.ee/materjalid/lapsed/?5_Emotsionaalsed_ja_k%20itumisraskused) (20.11.2012)
- Lindgren, H. C., & Suter, N. W. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu : Tartu Ülikool.
- Loogma, K. (Koost.) (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn : Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil <http://erb.nlib.ee/?kid=25078719> (18.05.2013)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks [etc.] : Sage.
- Petty, N. J., Thomson, O. P., & Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy*, 17(5), 378–384.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Riigikogu seadus. 09.06.2010 // RT I, 10.07.2012, 20. (RT I 2010, 41, 240). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012020> (16.04.2013)
- Randver, K. (2005). *Infoühiskonna digitaalne lõhe: selle põhjused ja mõju sotsiaalsele vanemas eas*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil [https://www.siseministeerium.ee/public/Infouhiskonna\\_digitaalne\\_lohe..pdf](https://www.siseministeerium.ee/public/Infouhiskonna_digitaalne_lohe..pdf) (18.05.2013)
- Riney, S. S., & Bullock, L. M. (2012). Teachers perspectives on student problematic behavior and social skills. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(2), 195–211.
- Sterrett, W. L. (2012). From Discipline to Relationships. What can school leaders do to support teachers in building stronger relationships with students? *Educational Leadership*, 70(2), 71–74.
- Sun, R.C.F., & Shek, D.T.L. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1–8.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic

- Outcomes for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Special Education*, 41(4), 223–233.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (308–319). Westport, CT : Libraries Unlimited.
- Tropp, K. (2010). Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilased. Kikas, Eve (Toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 153–171). Tartu : Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tropp, K., & Saat., H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, Eve (Toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61–89). Tartu : Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tõnisson, U., Salumaa, M., & Klaassen, A. (2011). *Probleemse käitumise ennetamise ja juhendamise hea tava käsiraamat*. MTÜ Hoolekande Ekspertiisi- ja Nõustamiskeskus.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–259.
- Wearmouth, J. (2009). *A beginning teachers' guide to special educational needs*. Maidenhead; New York : McGraw-Hill/Open University Press.
- Webster, J. (s.a.). *Behavioral and Emotional Disorders in Special Education. Supporting Students Whose Behaviors or Emotions Prevent Academic Success*. Külastatud aadressil <http://specialed.about.com/od/behavioremotional1/a/Behavioral-And-Emotional-Disorders-In-Special-Education.htm> (18.01.2013)
- Õpilaste käitumise suunamine. *Juhendmaterjal*. (2009). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9603](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9603) (18.01.13)
- Üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007–2013. (2007). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5676](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5676) (16.11.12)

## Lisa 1. Kiri õpetajale

### Lugupeetud õpetaja

Olen Tartu Ülikooli Sotsiaal- ja haridusteaduskonna kolmanda aasta üliõpilane Riin Buddell ning vajan teie abi lõputöö uurimuse läbiviimisel. Töö teema on „Üldhariduskooli õpetajate kirjeldatud probleemid ja probleemilahendusviisid emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel“ ja eesmärgiks on kirjeldada probleemseid olukordi, milliseid üldhariduskooli õpetajatel emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega esineb, ning millistel viisidel õpetajad neid lahendavad.

*Emotsionaal- ja käitumisraskused on üks hariduslike erivajaduste liik, olles nendest üks kergemaid ja suurima esinemissagedusega. Seda liiki hariduslik erivajadus on kirjeldatav kui järjekindel hälbiv käitumismuster, mis kahjustab õpilase efektiivset toimetulekut ühes või mitmes aspektis tema elus (kool, kodu, suhted).*

Soovin läbi viia intervjuu, kus te räägiksite esinenud probleemidest, nende lahendamistest. Palun teil enne intervjuud mõelda milliseid probleeme on teil emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega ette tulnud ja kuidas te olete neid erinevaid probleeme lahendanud, millisena olete tajunud kooli tuge. Minu töö puhul on oluline õpetaja enda hinnang õpilase käitumisele.

Intervjuud kasutan ainult uurimuse tulemuste jaoks ning õpetajad ja kool jäävad anonüümseks.



## Lisa 2. Intervjuu küsimuste kava

### I Muutuste kirjeldamine

- Kuivõrd on Teie hinnangul õpilased muutunud Teie õpetajaameti jooksul? Palun põhjendage.
- Kuidas Te olete ise enda hinnangul muutunud? Palun põhjendage.

### II Probleemide kirjeldamine

- Milliseid probleeme/probleemseid olukordi on Teil ette tulnud emotsionaalsete raskustega (endassetõmbunud, vaiksete, eemalehoidvate) õpilastega? Palun kirjeldage erinevaid olukordi.
- Milliseid probleeme/probleemseid olukordi on Teil ette tulnud käitumisraskustega (järjekindlalt tundi segavate) õpilastega? Palun kirjeldage erinevaid olukordi.

### III Probleemide lahendamise kirjeldamine

- Kuidas on nende probleemsete olukordade lahendamine alanud? Kuidas olete probleemse käitumise korral sekkunud?
- Milliseid pikema aja jooksul toimivaid sekkumisviise olete kasutanud (õpilase käitumise hindamine, kokkulepe õpilasega)?
- Kuidas on erinevad sekkumisviisid Teie hinnangul toiminud?

### IV Kooli toe kirjeldamine

- Kuidas on kooli juhtkond Teid toetanud emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega toimetulekul?
- Kuidas on kolleegid Teid toetanud?
- Kuivõrd olete teinud koostööd lapsevanematega? Kuidas koostöö on sujunud?
- Milliseid tugiteenuseid ja/või tugiisikuid on Teil olnud võimalik kaasata emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega toimetulekuks?
- Millest tunnete puudust? Kuidas/millistel viisidel võiks kooli juhtkond õpetajaid emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilastega toimetulekul toetada?

### Lisa 3. Väljavõtte transkriptsioonist

1.52. Ja reeglid on, ma ei ma ei lähe klassi ette ja ma ei ütle, ma ei hakka rääkima, et vot reeglid on nüüd sellised *((veidi ärritunult))*. See ei ole, see ei ole päris koolile, et noh. Kõigepealt sa ikkagi ootad, et nad respektierivad sind ja nad teavad, kuidas tuleb käituda. Nad teavad üldiselt seda. Aga nad katsetavad, nad üritavad, eksju, et noh, et äkki vaatame, et kuidas õpetaja reageerib ja vot siis tuleb tõesti tegutseda nii, et ta saab aru, et nüüd on midagi valesti.

#### **1.53. Mhmh.**

1.54. Et minu kõige, kõige esimene asi on alati, mina räägin oma aspektist, mis minule ei meeldi – mulle ei meeldi, et sa mind segad – vat see mina tunne on hästi oluline, mitte nii, et mida sina teed...

/---/

1.58. Aga mida rohkem sa ise koolis oled, seda rohkem sa oskad ise probleeme ka lahendada ja lahendusteni jõuda. Et mina, tõesti kui enam mitte kuidagi ei saa, siis kindlasti võtan ühendust vanemaga. Absoluutselt. Ja kõige tõhusam meetod on olnud klassi ees, võtad telefoni, ütled helista. Kohe pragu räägi. Mis ma ütlen, ütleb ta. Ma ütlen, ma ei tea, mis sa ütled, räägi. No vot siis tihtipeale on nii, et see, kes oli ütleme selline, no põhiliselt ikkagi poisid, tüdrukute puhul mul selliseid asju vist pole olnudki, et muidu on niimoodi nii kõva mees, et tõstab või maja paigast ära, aga siis, kui on vaja vanemale helistada, siis noh, noh kardab. Kardab, tunneb ennast halvasti ja noh ütleme väga tihti on ka vesi ahjus. Aga see pole eesmärk, et eesmärk on eksju, et ta saaks aru, et nii ei tehta. Et see on kõige olulisem. Et ta ikkagi, kui ta rikkus ütleme kokkuleppeid või kui ta ikkagi ei allu minu korraldustele, siis väga tihti see aitab. Kui ta, et järgmine kord sellist asja enam ei toimu või kui ütleme, et kui peaks toimuma, siis küsid, et kas sa tahad... ei ma ei taha helistada. Loomulikult see on nii piinlik ja kõik vaatavad ja noh. Kas see nüüd õige on, aga vahest piisab. Ta isegi ei pea helistama, nii kaugele asi ei lähegi, piisab sellest, et ta, et ütled, et sa ütled, et ma võin niimoodi me võime teha. Ja rohkem polegi vaja öelda. Aga mis veel. Kindlasti mis ma teen, ma alati, kui on midagi, siis annan märku ka e-koolis. Et ma olen, noh ütleme mulle meeldib e-koolis selles mõttes see, et seal saab last kiita, saab tähelepanu mingisugustele puudustele juhtida ja ja samas saab ka ütleme kirjutada ära, et e tunnis käitumise, et mida ta on valesti teinud või või palud vanemal, et näiteks olge hea, võtke minuga ühendust.

#### Lisa 4. Kategoriseerimise näide

Koodid	Alakategooriad	Üldine kategooria
hoiatamine keelamine/ manitsemine kõva häälega ütlemine/ ägestumine õpilase käitumise hindamine ümber paigutamine klassis/ üksikusse pinki eraldamine teise ruumi eraldamine käsk helistada vanemale e-kooli märkuse kirjutamine õpilase kontrollimine lõhutu parandada laskmine eduelamuse võimaldamine lubaduse võtmine õpilaselt seletuskirja kirjutamine	verbaalse ja tegevusliku tagasiside andmine õpilase käitumisele	probleemide lahendamine andes õpilasele tagasisidet
vältimine vahetult reageerimine edasi lükkamine	tagasiside andmise ajastus	
mina-aspekt/ enda arvamustest rääkimine enesekontrolli/ rahuliku oleku säilitamine tänitamise vältimine negatiivse hoiaku vältimine	õpetaja enesekontroll tagasiside andmisel	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Riin Buddell (01.03.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Üldhariduskooli õpetajate kirjeldatud probleemid ja probleemilahendusviisid emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel“, mille juhendaja on Ingrid Koni

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 27.05.2013